

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií



**SROVNÁNÍ PŘÍMÉ A DISTANČNÍ FORMY
ARTEFILETIKY**

Bakalářská práce

David Zaoral

Sociální pedagogika – Prevence sociálně patologických jevů

Vedoucí práce: Mgr. Vlado Balaban, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracoval samostatně a že veškerou použitou literaturu a další zdroje uvádím v seznamu použité literatury a zdrojů.

V Olomouci dne 20.4.2022

.....

David Zaoral

Poděkování

Děkuji Mgr. Vladu Balabanovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a ochotný přístup při konzultování závěrečné práce. Velké díky patří také paní vychovatelce, která mi velmi ochotně umožnila vykonat praktickou část této práce.

Obsah

Úvod	6
1 Artefiletika	8
1.1 Vymezení pojmů arteterapie a artefiletika a jejich vztah s výtvarnou výchovou	8
Arteterapie	8
Artefiletika	8
1.2 Využití artefiletiky při prevenci sociálně patologických jevů	10
1.3 Artefiletika v praxi	11
1.4 Skupinová artefiletika	11
1.5 Průběh artefiletické hodiny	14
1.5.1 Ledolamka	14
1.5.2 Výrazová hra	14
1.5.3 Reflektivní dialog	15
1.5.4 Uspořádání skupiny během artefiletické hodiny	15
2 Mladší školní věk	17
2.1 Úroveň kreslení v mladším školním věku	18
2.2 Úroveň mluvení v mladším školním věku	18
2.3 Interakce ve skupině dětí v mladším školním věku	19
3 Práce s dětmi ve školní družině	21
3.1 Školní družina jako místo sociálního učení	21
3.2 Využití výtvarných činností ve školní družině	21
4 Prezenční versus distanční výuka	22
4.1 Digitální technologie ve vzdělávání	22
4.2 Pozitiva a negativa online výuky	23
4.3 Zoom	24
5 Praktická část	26
5.1 Velikost skupiny	26
5.2 Výběr artefiletických aktivit	26
5.3 Organizace artefiletické hodiny a harmonogram aktivit	27
5.3.1 Prezenční forma artefiletiky	27
5.3.2 Distanční forma artefiletiky	29
5.4 Použité artefiletické aktivity	30
5.4.1 Aktivita č. 1 Vlastní vizitka	30
5.4.2 Aktivita č. 2 Naš dům snů	33
5.4.3 Aktivita č. 3 Naše město snů	38
5.5 Srovnání přímé a distanční formy artefiletiky	44
5.6 Navržené změny zadání pro distanční formu artefiletiky	48

5.7	Změny zadání aktivit	48
5.8	Technická vylepšení	48
	Závěr	50
	Seznam použité literatury a zdroje	51
	Seznam tabulek	54
	Obrázkové přílohy	55

Úvod

Bakalářská práce na téma Srovnání přímé a distanční formy artefiletiky se věnuje artefiletice a s ní spojeným aktivitám, které jsou chápány jako jedna z metod budování vzájemného respektu mezi dětmi, rozvíjení spolupráce v kolektivu, rozvoje empatie a potažmo prevence šikany. Díky artefiletice mohou být řešeny nebo předběžně zachyceny nežádoucí psychické a sociální problémy. Zároveň se práce věnuje srovnání přímé a distanční formy artefiletiky v prostředí školní družiny.

Artefiletikou se zabývá celá řada autorů, především docent Jan Slavík. Část odborných publikací se zabývá teorií arteterapie, artefiletiky nebo zážitkového vzdělávání. Velké množství publikací se věnuje praktickým návodům, jak provádět artefiletické aktivity s dětmi ve skupině. Všechny publikace předpokládají, že průběh artefiletické hodiny se odehrává prezenčně. Z důvodu aktuální situace spojené s pandemickou krizí Covid-19 vznikají nové publikace a výzkumy zabývající se tematikou distančního a online vzdělávání, přičemž online výuka je chápána jako jedna z konkrétních forem distanční výuky (Kolibáč, 2005). Vzhledem k absenci relevantní literatury pro aplikaci artefiletiky do online prostředí je mou motivací vytvoření srovnání prezenční a online formy artefiletické hodiny tak, aby z něj případně mohli čerpat ostatní vyučující a abych tak případně přispěl ke zlepšení distanční výuky nebo inspiroval ostatní k využití distanční výuky při artefiletice.

Cílem bakalářské práce je tedy zejména porovnání výsledků artefiletických aktivit ve formě prezenční a distanční. Práce se snaží odpovědět na otázky, jestli je možné realizovat artefiletickou hodinu online, jak se bude lišit průběh prezenční a online artefiletické hodiny a jestli je možné využít stejné aktivity pro obě formy. Práce také navrhuje možné úpravy těchto aktivit a přístupu k online prostředí tak, aby byly proveditelné v co největší možné míře.

Teoretická část bakalářské práce se skládá ze 4 základních kapitol. První kapitola definuje teoretický rámec pro artefiletiku a definuje její vztah k arteterapii a k výtvarné výchově. Dále kapitola popisuje využití artefiletiky v praxi a při prevenci sociálně patologických jevů. Součástí tohoto popisu je i definice průběhu artefiletické hodiny a také teorie artefiletické skupiny.

Druhá kapitola vymezuje pojem mladšího školního věku, který je relevantní vzhledem ke skupině žáků zvolených pro výzkum v praktické části. Kapitola definuje věkový rozsah, změny ve vnímání a chápání během dospívání v tomto věku. Zároveň nastavuje očekávání úrovně kreslení, mluvení a interakce dětí mladšího školního věku.

Třetí teoretická kapitola poskytuje rámec pro práci s dětmi ve školní družině. Definuje družinu jako místo sociálního učení, popisuje její specifika a věnuje se využití výtvarných činností ve školní družině.

Poslední kapitola teoretické části osvětluje rozdíl mezi prezenční a distanční výukou. Popisuje nástroje pro online výuku a její pozitiva a negativa.

V praktické části je proveden kvalitativní výzkum, který je založen na strukturovaném i nestrukturovaném pozorování a také na polostrukturovaných rozhovorech s dětmi. Samotný výzkum je proveden na dvou stejně velkých skupinách dětí (10 členů) mladšího školního věku (7-9 let) z prostředí školní družiny. S jednou skupinou artefietické aktivity probíhají společně v prostorách školní družiny prezenční formou a s druhou skupinou vzdáleně online ze svých domovů. Výstupem výzkumu jsou popis přípravy artefietické hodiny v obou formách, dále popis průběhu artefietické hodiny online a prezenčně, porovnání reflektivních dialogů a rozhovorů s dětmi a zejména srovnání práce dětí v prezenční formě a ve formě distanční.

1 Artefiletika

1.1 Vymezení pojmů arteterapie a artefiletika a jejich vztah s výtvarnou výchovou

Potměšilová a Sobková (2012) popisují arteterapii a artefiletiku jako dvě úzce související disciplíny, které používají obdobných postupů. K pochopení toho, v čem jsou si tyto dvě disciplíny podobné a zároveň v čem se odlišují je nejprve potřeba je definovat a specifikovat.

Arteterapie

Jak už sám název napovídá, arteterapie je jednou z forem expresivní terapie (mezi dalšími formami lze jmenovat muzikoterapii, dramaterapii, tanečně-pohybovou terapii, případně teatroterapii, biblioterapii, skazkoterapii nebo poetoterapii). Potměšilová a Sobková (2012, s. 7) zmiňují dvě možná pojetí arteterapie. Je možné ji definovat buď širěji, tedy jako zastřešující pojem zahrnující všechny výše uvedené formy expresivní terapie, nebo je naopak definována v užším slova smyslu, konkrétně jako forma expresivní terapie, která využívá výhradně výtvarných uměleckých forem. Dle Potměšilové a Sobkové (2012, s. 7) je právě toto užší chápání arteterapie typické pro české prostředí.

Potměšilová a Sobková (2012, s. 7) zmiňují několik definic arteterapie. Společnými prvky těchto definic je to, že se jedná o psychoterapeutickou disciplínu využívající výtvarné projevy klientů k léčebným cílům. Arteterapie může být individuální nebo skupinová. Zatímco v prvním případě je forma spolupráce založená na vztahu terapeut – klient, kteří si mezi sebou stanoví a respektují jasně daná pravidla, v případě skupinové arteterapie se pracuje s tzv. skupinovou dynamikou, která je definována jako „souhrn skupinového dění a skupinových interakcí“ (Potměšilová a Sobková, 2012, s. 9). Hlavním přínosem této formy arteterapie je podle Potměšilové a Sobkové (2012, s. 9) to, že součástí terapie je kromě práce samotného terapeuta také interakce s ostatními členy skupiny a sdílení zkušeností a prožitků mezi nimi.

Artefiletika

Podle Slavíkové, Hazukové a Slavíka (2010, s. 8) je důležité už samotné pojmenování *artefiletika*. Je složeno ze dvou částí, přičemž první část tohoto slova, *arte-*, pochází z latiny a má význam „umění“. Umění je v tomto kontextu chápáno poměrně široce, tedy nejen umělecké projevy, se kterými je možné se setkat v galerii, divadle nebo na koncertu,

ale především zahrnuje různé tvořivé činnosti v běžném životě. Slovo „filetický“, které v anglickém originále „philetic approach“ zavedl americký pedagog Henry Boudy v 70. letech 20. století odkazuje na propojení intelektuálního rozvoje s rozvojem emocionálním a sociálním. Artefiletika se snaží rozvíjet poznávání, sebepoznávání, rozvoj komunikačních schopností a uplatnění se v životě mezi lidmi. Během artefiletické práce je potřeba nejdříve „vytvořit podmínky pro zážitkově bohatou tvůrčí činnost a pak zajistit, aby tato činnost byla pedagogicky co nejlépe využita pro poznávací, sebepoznávací, sociální a komunikační aktivity“ (Slavíková, Hazuková a Slavík, 2010, s. 8).

Jak už bylo řečeno, artefiletika úzce souvisí s arteterapií, a to především proto, že využívá obdobných postupů. Hlavní rozdíl mezi nimi je spatřován v tom, že zatímco cílem arteterapie je léčit, cílem artefiletiky je spíše přispět k sebepoznání a rozvoji osobnosti, konkrétně pak především jejich pozitivních rysů. Z pedagogického hlediska je stěžejní fakt, že artefiletika je též využívána jako součást prevence sociálních a jiných patologických jevů (Potměšilová a Sobková, 2012).

Potměšilová a Sobková (2012, s. 20) shrnují Slavíkův pohled na artefiletiku jako „zvláštní pojetí výtvarné nebo v širším smyslu expresivní výchovy, která se dotýká hranic arteterapie a obrací se především k autentickému zážitkovému poznávání člověka a jeho kultury, k rozvíjení emocionálních, sociálních a tvořivých stránek lidské osobnosti“. Obdobnou definici nabízí také Slavík, Slavíková a Eliášová (2019, s. 15), podle kterých je artefiletika „reflexivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.“ Právě tato reflexe, která je pro artefiletiku stěžejní, ji odlišuje od výtvarné výchovy, a naopak přibližuje k arteterapii. Nicméně vzhledem k tomu, že jejím cílem není léčit či pomáhat klientům s jejich problémy, zůstává artefiletika jako pomezí disciplína mezi psychoterapií (konkrétně arteterapií) a pedagogikou (konkrétně výtvarnou výchovou) (Potměšilová a Sobková, 2012).

Vztah mezi artefiletikou, arteterapií a výtvarnou výchovou je poměrně srozumitelně vymezen též Slavíkem (1997, s. 171), podle kterého využívá artefiletika specifické psychodidaktické techniky a metody, jejichž základem jsou postupy běžné v arteterapii nebo ve výtvarné výchově. Tyto techniky a metody jsou „založené na výchovném zpracování výrazové hry prostřednictvím reflektivního dialogu a na sociálním konstruování nového poznání“ (Slavík, 1997, s. 171–172). Dále Slavík zdůrazňuje (1997, s. 181), že arteterapie,

artefiletika a výtvarná výchova se sice do vysoké míry překrývají, nicméně je nezbytně nutné je považovat za „relativně svébytné oblasti psychosociokulturního vlivu“, které v žádném případě není možné zaměňovat. Zatímco výtvarná výchova se v rámci vzdělávání zaměřuje na kulturní hledisko a úzce souvisí s uměleckou tvorbou jako takovou, artefiletiku Slavík považuje za jakousi „rozšířenou nebo v jistém směru prohloubenou výtvarnou výchovu“ (1997, s. 182). Toto rozšíření neboli prohloubení výtvarné výchovy se vyznačuje preventivními aktivitami, které jsou přirozeně integrovány do vzdělávacího procesu.

1.2 Využití artefiletiky při prevenci sociálně patologických jevů

Slavíková, Slavík a Eliášová (2019, s. 14–15) uvádí tři kritéria, na základě kterých je možné artefiletiku odlišit od jiných vzdělávacích pojetí a které vedou k rozvoji dítěte nebo hrají důležitou roli při prevenci sociálně patologických jevů.

Za prvé je to již zmíněný reflektivní dialog, v rámci kterého si děti všimají různých aspektů své tvorby a následně si o nich povídají. Na tuto diskusi lze následně navázat dalším přemýšlením a poznáváním kultury nebo různých lidských záležitostí. Postřehy žáků v rámci reflektivního dialogu, které na základě osobní zkušenosti propojené s jejím kulturním pozadím přispívají k hlubšímu poznávání se nazývají vzdělávací motivy (Slavíková, Slavík a Eliášová, 2019, s. 14). Vzdělávací motivy směřují ke dvěma druhům poznání. Buď je to sebepoznání v kulturních souvislostech nebo poznávání prostředí, společnosti, kultury a přírody. Právě systematická práce s těmito vzdělávacími motivy je druhým kritériem, které artefiletiku odlišuje od jiných forem vzdělávání. Třetím kritériem je pak propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého. V rámci artefiletiky je totiž třeba propojit reflektivní dialog se vzdělávacími motivy a toto propojení je pro děti zdrojem jak poznávání, tak také sebepoznávání (Slavíková, Slavík a Eliášová, 2019, s. 15). Právě v tomto ohledu se artefiletika částečně přibližuje arteterapii jakožto jednomu z psychoterapeutických oborů, protože sebepoznání úzce souvisí s prožitky, s nimiž je potřeba umět správně zacházet a dobře je zvládat, aby člověk dosáhl psychického zdraví (Slavíková, Slavík a Eliášová, 2019, s. 15). V konečném důsledku tedy artefiletika u dětí napomáhá rozvíjet sociální dovednosti, napomáhá tomu, že děti sebe samotné i své okolí vnímají více realisticky, je zvyšována jejich citová odolnost a v neposlední řadě se také zlepšují jejich vyjadřovací schopnosti. Toto vše hraje dle Slavíkové, Slavíka a Eliášové (2019, s. 15) „důležitou roli v tzv. pozitivní prevenci různých duševních nebo sociálních problémů nebo při jejich rehabilitaci“.

Dle Slavíka (1997, s. 181) lze artefietické postupy ve výchově považovat za prevenci budoucích problémů, které se mohou objevit u pubescentů a adolescentů. V této souvislosti se hovoří o tzv. „pozitivní prevenci“, na kterou je nezbytné se zaměřit nejpozději ve věku 8–9 let. K tomu se využívá tzv. „záchranné sítě“, která nám umožní zachytit děti, které mají rizikové symptomy. Pedagog v takových případech může využít artefietické aktivity především v případě dětí, které pochází z nestabilního rodinného prostředí. Stává se stěžejní osobou, která s takovými dětmi sdílí své hodnoty, pomáhá je integrovat do běžné společnosti a také se podílí na jejich zdravém emočním vývoji (Slavík, 1997, s. 181).

Důležitou roli může dle Slavíka (1997, s. 182) sehrát artefietika jak ve škole, tak ve specializovaných výchovných zařízeních, kde může být využita jako „screeningová oblast, v níž mohou být řešeny, vyřešeny, nebo alespoň předběžně zachyceny psychické a sociální problémy, které jsou jinak mimo dosah běžné pozornosti školní výchovy“.

1.3 Artefietika v praxi

Jedlička (2015, s. 296–297) zmiňuje tři rámce, ve kterých je artefietika nejčastěji uplatňována. Prvním rámcem je školní prostředí, v případě základního školství to bývá nejčastěji v rámci výtvarné, příp. hudební nebo dramatické výchovy, poměrně časté jsou ale také artefietické aktivity v předškolním vzdělávání. Druhým rámcem je výchovné nebo terapeutické prostředí. V tomto případě slouží artefietika jako určitý mezičlánek mezi arteterapií a volnočasovou aktivitou. Právě v tomto kontextu má artefietika přesah do oblasti pozitivní prevence a úzce souvisí s využitím v sociální pedagogice (viz výše). Třetím a posledním rámcem jsou zážitková pedagogika a volnočasové aktivity, v rámci kterých účastníci získávají díky výtvarné nebo jiné expresivní tvorbě nové zážitky a poznávání.

1.4 Skupinová artefietika

Jak již bylo uvedeno, terapie ve skupině má nesporné výhody v tom, že součástí terapie je kromě práce samotného terapeuta také interakce s ostatními členy skupiny a sdílení zkušeností a prožitků mezi nimi. Vztahům, které se vyvíjí při práci ve skupině se věnuje Campbellová (2000, s. 21), která uvádí několik úrovní komunikace:

1. mezi jedincem a jeho já;
2. mezi jednotlivými členy;
3. mezi skupinkami členů;

4. mezi vedoucím skupiny a jednotlivci;
5. mezi vedoucím a skupinou;
6. mezi skupinou a institucí;
7. mezi institucí a širší společností

Mezi tyto úrovně komunikace Campellová (2000, s. 21) řadí jak verbální, tak i neverbální komunikaci a řeč těla. Je důležité, že výtvarné dílo vzniká uvnitř této skupiny v rámci výše uvedených vztahů, všechny tyto vztahy a způsoby komunikace dílo ovlivňují a roli hraje také to, o jakou činnost konkrétně jde, jakým způsobem je provedena a jak je přijata a využita (Campellová, 2000, s. 21).

Výhody práce ve skupině v obecné rovině řeší Liebmann (2010, s. 19–20). Ač se v jeho případě jedná o arteterapeutické skupiny, tato pravidla lze aplikovat i na skupiny artefiletické:

1. Skupinová práce poskytuje vhodné zázemí pro procvičování sociálního učení, které většinou probíhá ve skupinách.
2. Při řešení problémů může pomoci to, že lidé, kteří mají podobné potřeby, se mohou vzájemně podporovat.
3. Pro členy skupiny je prospěšná zpětná vazba od ostatních a mohou se z ní poučit.
4. Členy skupiny může obohatit to, že si vyzkouší nové role a zjistí, jak na ně ostatní reagují.
5. Díky práci ve skupině může dojít k rozvoji skrytých zdrojů a schopností.
6. Na rozdíl od individuální práce není práce ve skupinách tak intimní a intenzivní, což může mnohým jedincům vyhovovat.
7. Ve skupinách probíhá dělba moci a zodpovědnosti, většinou bývají demokratické.
8. Práce ve skupině bývá často preferována pedagogy, pro které je více uspokojivější než práce individuální.
9. Práce ve skupině je efektivnější, protože odborné znalosti pedagoga pomáhají více lidem najednou.

Liebmann (2010) se dále zabývá velikostí skupiny, její strukturovaností a otevřeností/uzavřeností. Opět se jedná o charakter arteterapeutické skupiny, který lze však přenést na skupiny artefiletické.

Ideální velikost skupiny je podle Liebmann (2010, s. 22) 6 až 12 členů, i když je možné pracovat i ve větších skupinách. Důležité je, aby počet členů skupiny umožňoval zachovávat oční i slovní kontakt mezi všemi členy; aby bylo možné dosáhnout skupinové soudržnosti;

aby měl každý člen skupiny dostatečný čas zúčastnit se diskuse; ale zároveň aby bylo ve skupině dost lidí na to, aby docházelo k dostatečné interakci, členové měli dostatek nápadů a byli schopni plnit skupinové úkoly. Obdobně vidí ideální velikost skupiny také Slavíková, Slavík a Eliášová (2019, s. 188), kteří uvádějí číslo 12–15. Na mateřských a základních školách bývají třídy větší a čítají okolo 25 žáků, což může působit problémy, protože v tak velké skupině se pracuje hůře a pro děti i učitele je práce méně efektivní a je potřeba většího vypětí, protože na práci není klid. Slavíková, Slavík a Eliášová (2019, s. 188) proto doporučují buď vnitřní dělení tříd do menších skupin, které pracují samostatně a spojí se opět až na reflektivní dialog, nebo využít kroužků zaměřených na výtvarnou, hudební, nebo dramatickou výchovu. Další řešení, které se nabízí a které je využito v této bakalářské práci, je školní družina.

Pracovat ve skupinách lze dle Liebmann (2010, s. 22) buďto strukturovaným nebo nestrukturovaným způsobem. Nestrukturovaný způsob práce znamená, že členové skupiny se sice setkávají na určitém místě v určitém čase, ale pracují si každý na svém úkolu. Naopak strukturovaný způsob práce znamená, že se členové skupiny setkávají právě proto, aby na nějakém úkolu pracovali společně, případně aby společně objevovali určité téma. Může docházet ke kombinaci prvků obou přístupů a Liebmann (2010, s. 23) dokonce hovoří o tzv. kontinuu možností pro práci ve skupinách:

- 1) Vždy strukturované (skupina má specifický úkol a společný záměr)
- 2) Obvykle strukturované (obdobné jako vždy strukturované, ale příležitostně členové skupiny pracují individuálně)
- 3) Obvykle nestrukturované (obdobné jako nestrukturované, ale příležitostně členové skupiny pracují společně na nějakém tématu a krátce opustí individuální práci)
- 4) Vždy nestrukturované (i když se skupina pravidelně setkává, tak každý člen pracuje individuálně na svém tématu).

Skupiny mohou být také otevřené či uzavřené. V případě uzavřené skupiny se na sezení schází vždy stejní členové. Členové mají možnost se lépe poznat, sblížit se a vybudovat si mezi sebou vzájemnou důvěru. V případě otevřené skupiny se účastníci obměňují, mohou různě přicházet a odcházet. To vede většinou k povrchnímu charakteru vztahů. Existuje i kompromis, tedy polouzavřené skupiny, kde je sice stanovena pravidelná docházka, nicméně v průběhu času se členové mění (Liebmann, 2010, s. 34–35).

1.5 Průběh artefiletické hodiny

Podle Liebmann (2010, s. 36–37) je práce ve skupině většinou rozdělena do tří částí. První je úvod a tzv. rozeřtání, které trvá většinou 10–30 minut, následuje činnost samotná, která trvá obvykle 20–45 minut a poslední částí je diskuse a zakončení skupiny, které má délku 30–45 minut. Celkový čas je tedy jedna až dvě hodiny v návaznosti na konkrétních aktivitách, ale také na charakteru členů skupiny.

Slavíková, Slavík a Eliášová (2019, s. 191) popisují přesný průběh artefiletického sezení a dělí ho do sedmi dílčích fází:

1. uvítání, případně krátký rozhovor o tom, co děti prožily v době, kdy se s pedagogem neviděly;
2. ledolamka;
3. ztišení;
4. motivační vstup (pohádka, příběh, oživení vzpomínek apod.) s navazujícími pokyny, co dělat při výrazové hře;
5. výrazová hra;
6. reflektivní dialog;
7. závěrečný rituál, příp. rozloučení.

1.5.1 Ledolamka

Termínem ledolamka jsou označovány rozeřtívací hry, které se využívají jako zahajovací rituál. Většinou se jedná o krátká cvičení pohybově-dramatického charakteru, jejichž cílem je naladit děti na výrazovou hru a zároveň poskytnout prostor pro společnou hru pedagoga se žáky. Na rozdíl od výrazové hry samotné, během které je pedagog primárně v roli „zúčastněného pozorovatele a rozhodčího“, se během ledolamky do hry přímo zapojuje, což mu umožňuje naladit se na atmosféru skupiny, moci jí porozumět a ovlivňovat ji (Slavíková, Slavík a Eliášová, 2019, s. 190).

1.5.2 Výrazová hra

Výrazová hra je souhrnný termín pro všechny umělecké činnosti včetně jejich pomocných aktivit v artefiletické výuce. Je zdrojem dalšího poznávání a od pedagoga se očekává, že dětem připraví podmínky pro tvůrčí činnost a následně s nimi rozvine další

poznávací a sebepoznávací aktivity. Ve výrazové hře může docházet ke spojování různých typů výrazových aktivit, včetně slovního vyjádření a žákům je v ní poskytován co největší prostor ke „konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě vlastních otázek“ (Slavíková, Slavík a Eliášová, 2019, s. 176). Žákova interpretace výrazového projevu nebo interpretace vzpomínek na zážitky, které s ním souvisely vede ke vzniku tzv. vzdělávacího motivu, který je definován jako „analogie mezi osobní tvůrčí činností žáků a širšími kulturními nebo obecně lidskými tématy“ (Slavíková, Slavík a Eliášová, 2019, s. 177).

1.5.3 Reflektivní dialog

Jak již bylo řečeno v jedné z předchozích kapitol, reflektivní dialog je nezbytnou součástí artefiletiky doplňující výrazovou hru. Během reflektivního dialogu dochází ke slovní interpretaci díla, během které se vracíme k minulým zážitkům žáka a hledáme v nich poznání. Jeho cílem je naučit děti prostřednictvím umění porozumět jednak sobě samému, ale také svému nejbližšímu sociálnímu okolí, přírodě, kultuře a v neposlední řadě také se vzájemně mezi sebou domluvit. Během reflektivního dialogu mají účastníci výrazové hry možnost povídat si o zážitcích a prožitcích za použití co nejuvýstižnějších slov. Ujasní si pohled na tyto zážitky a můžou je porovnat se zážitky ostatních účastníků. Po tom, co si uvědomí rozdíly a shody v zážitcích mohou zasadit nabyté zkušenosti do širších souvislostí. Díky vzdělávacím motivům poznávají souvislosti mezi projevy vlastní výrazové hry a jinými uměleckými nebo kulturními projevy, případně řeší jak vnější nebo vnitřní nezdary, které během výrazové hry vznikly, tak ale také i radost z vydařeného díla. Mohou si také vyzkoušet, posuzovat a promýšlet varianty výrazové hry, které pociťují jako zásadní pro poznávání. Toto všechno jim dopomůže se dopracovat ke vzdělávacímu přínosu, který je přidanou hodnotou celého procesu, a naučí se jej využívat (Slavíková, Slavík a Eliášová, 2019, s. 181). Polínek (2015, s. 134) však varuje, že by žáci k reflexi nikdy neměli být nuceni. Negativismus nebo bojkot určité aktivity mohou být ve skutečnosti obrannou reakcí. Doporučuje proto veškeré aktivity prokládat humorem a nadsázkou, což umožní bezpečný odstup.

1.5.4 Uspořádání skupiny během artefiletické hodiny

Na začátku artefiletické hodiny jsou děti ve skupině většinou uspořádány v kruhu. Kruh symbolizuje rovnost mezi lidmi a je důležité, aby i pedagog byl do tohoto kruhu vřazen, protože takové uspořádání zmenšuje jeho sociální odstup, vtahuje ho do hry a potvrzuje jeho

sounáležitost s dětmi. Není třeba se obávat, že by to jakkoliv narušovalo jeho řídicí úlohu. Během výrazové hry samotné se většinou kruh postupně rozpadne a každé dítě si v místnosti najde svůj intimní pracovní prostor, můžou vzniknout dvojice nebo malé skupinky, ve kterých děti pracují. K reflektivnímu dialogu se ale téměř vždy účastníci do kruhu vrátí, pokud k jinému uspořádání skupiny není vážný důvod (Slavíková, Hazuková a Slavík, 2010, s. 164).

2 Mladší školní věk

Artefietika v rámci této bakalářské práce bude probíhat ve školní družině, tedy s dětmi mladšího školního věku, který začíná okolo 6–7 let a končí okolo 11–12 let. Toto období se vyznačuje tzv. střízlivým realizmem, což znamená, že se dítě zaměřuje na to, co jak je a chce to pochopit. Není už tolik ovlivňováno okamžitými přáními a nevázanou dětskou fantazií (Langmeier, Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 82). Tento střízlivý realizmus je možné pozorovat téměř ve všech oblastech života dítěte, konkrétně v písemných projevech, čtenářských zájmech, hře, ale také v mluvě a v kresbách (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 115).

Střízlivý realizmus se dále dělí do dvou kratších období. Nejdříve se hovoří o tzv. naivním realizmu, během kterého je dítě stále závislé na tom, co mu řeknou rodiče nebo učitelé (tedy autority). V pozdějším období následuje tzv. kritický realizmus, který předchází etapě dospívání. V tomto období už je dítě vůči autoritám kritičtější, více samo přemýšlí, vlastním prozkoumáváním si ověřuje poznatky a srovnává informace z různých zdrojů (Langmeier, Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 83).

Thorová (2015, s. 414) velice přehledně shrnuje téměř všechny aspekty mladšího školního věku. Velmi důležitá je podle ní ve vývoji osobnosti v tomto období rodina, škola i vrstevníci. Hry jsou v tomto období na ústupu a dítě se musí naučit ovládat a přizpůsobovat, jinak je pro něj obtížné obstát v kolektivu. I když se v tomto období středního dětství dítě postupně osamostatňuje, je zatím ještě emočně a kognitivně nezralé a sociálně závislé. Thorová (2015, s. 414) dále uvádí, že dítě v předpubertálním období má tendence být absolutní moralista, přičemž své morální normy uplatňuje na všechny ve svém okolí. Zároveň těžko snáší nespravedlivost a nedodržování pravidel. Z tohoto důvodu často dochází ke konfliktům, a proto o tomto období někteří rodiče hovoří jako o náročnějším, než je pak období dospívání.

Mnohé situace, které by dospělý vnímal jako banální, má dítě podle Thorové (2015, s. 414) problém ustát, protože ještě nemá dostatečně vyvinuté komunikační a sociální schopnosti a snadno se dostane do stavu, kdy je frustrované. To se může týkat také např. toho, že mu dospělí vytýkají nedostatečnou samostatnost a zodpovědnost; děti v tomto věku totiž po samostatnosti touží a užívají si pocit zodpovědnosti. Jakoukoliv výtku v tomto směru proto vnímají jako útok. Rodiče i učitelé by měli v tomto období dítě intenzivně emočně podporovat, chválit jeho úspěchy a co možná nejvíce se vyhýbat kritice (Thorová 2015, s. 414).

Co se týče fungování ve skupině, Thorová (2015, s. 414) uvádí, že se děti ve skupině teprve učí fungovat. Ve skupinách dětí postupně slábne vliv dospělé autority a bývá poměrně nelítostně uplatňováno právo silnějšího, protože zatím chybí multiperspektiva při

vyhodnocování situací. Je proto důležité v tomto období „věnovat pozornost sociálním vztahům ve třídě, podporovat, pomáhat a vychovávat děti v řešení sociálních situací“ (Thorová 2015, s. 414).

Všechny tyto aspekty vývoje dítěte je potřeba brát v potaz i při artefietické hodině a interakci s dětmi v tomto věku. Vzhledem k tomu, že dvě nejdůležitější součásti artefietiky jsou výrazová hra, tedy malování a reflektivní dialog, tedy mluvení, je potřeba se zde podrobněji zmínit právě o těchto dvou dovednostech a jejich úrovni v mladším školním období.

2.1 Úroveň kreslení v mladším školním věku

Langmeier, Langmeier a Krejčířová (1998, s. 83) uvádí, že sedmileté dítě zvládne podle předlohy nakreslit kosočtverec a jelikož se úroveň kreslení stále zlepšuje, velmi brzy je schopné kreslit i složitější obrazce. Schopnost lépe kreslit jde ruku v ruce se zlepšující se jemnou motorikou a mimořádným vývojem vnímání a představivosti.

Thorová (2015, s. 412) se poměrně podrobně věnuje vývoji kreslení u dětí v mladším školním věku. Uvádí, že ke zlepšování dochází především v technice kresby. Kresba bývá pečlivější než v dřívějším období a realita bývá lépe vystižena. Děti touží po co nejlepším zachycení reálné podoby předmětu a pokud se jim to nedaří, tak rezignují a ztrácí zájem o spontánní kresbu. Při kresbě je větší pozornost věnována detailům jako jsou účesy nebo oblečení a typické je také to, že se děti snaží postavy vystihnout v pohybu, což však většinou bývá neobratné a postavy působí strnule. Děti čím dál častěji kreslí z profilu a snaží se vystihnout perspektivu. V tomto období také mizí stereotypní zobrazení nebe a země. Kresba je obecně reálnější než dříve a mizí tendence k přehánění. Tomuto období (přibližně od věku 8 let) se proto říká stadium vizuálního realismu (Thorová, 2015, s. 412).

2.2 Úroveň mluvení v mladším školním věku

V tomto období u dětí výrazně roste délka a složitost vět, dítě je schopno používat složitější souvětí a osvojuje si složitější gramatická pravidla. Také výrazně roste jeho aktivní i pasivní slovní zásoba, ve věku 11 let si dítě osvojí v průměru 26 468 slov (oproti 18 633 slovům ve věku 7 let a 30 263 slovům ve věku 15 let) (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 119–120). Nejde však jen o osvojování nových slov, ale také o poznávání nových významů slov, se kterými už se dítě setkalo dříve a o jejich správnější používání v přiměřených souvislostech. Dále se v tomto věku u dětí také zlepšuje artikulace.

I navzdory zlepšujícím se komunikačním schopnostem podle Thorové (2015, s. 407) děti nejsou schopné přesně popsat prožité události a neumí dokonale vyjádřit, co je trápí. Mají problém rozlišit mezi důležitými a méně důležitými informacemi. Často si vybírají kusé povrchní informace, což může vést ke zkreslení popisované události. Přesto přese všechno se v tomto věku komunikační schopnosti dětí rozvíjí a zlepšují. Thorová (2015, s. 413) shrnuje komunikaci dětí v mladším školním věku následovně:

Nadále narůstá slovní zásoba, dítě si osvojuje méně časté výrazy, odborné názvy a cizí slova. V každém předmětu ve škole se dítě seznamuje se stovkami nových slov. V českém jazyce se učí používat spisovný jazyk, osvojuje si pravidla gramatiky, obohacuje jazyk synonymy a ustálenými výrazy z lidové slovesnosti. Rozvíjí se společenské komunikační dovednosti, děti se učí komunikovat rozdílně s různými lidmi podle jejich společenského postavení. Nově se učí dorozumívat i písemnou a elektronickou formou. Začínají rozumět ironii, sarkasmu a nadsázce.

Langmeier a Krejčířová (1998, s. 120) věnují zvláštní pozornost dětem, které v rodině nepoužívají stejný jazyk jako ve škole, případně používají stejný jazyk, ale jsou z domova zvyklé na jiné způsoby verbální komunikace. Takové děti ve škole hůře zvládají pochopit učební látku a dělají ve výuce menší pokrok. Typicky se jedná buď o děti z kulturně a sociálně nízko postavených rodin nebo z jiných etnických skupin (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 120).

2.3 Interakce ve skupině dětí v mladším školním věku

Tato bakalářská práce se věnuje skupinové artefietice, je tedy také potřeba zmínit pár slov o sociálním vývoji dětí mladšího školního věku a jejich chování ve skupině vrstevníků. Thorová (2015, s. 407) uvádí, že i když je v období středního dětství pro děti centrem jejich života stále rodina, začínají stále více inklinovat k vrstevnickým vztahům. Stále více si oblíbují skupinové hry a baví je týmová spolupráce. Vztahy, které si s vrstevníky budují, jsou postaveny na podobných osobnostních charakteristikách a na společných zájmech a aktivitách. I když v kolektivu stále převládají kontakty mezi dětmi stejného pohlaví, pomalu se o sebe už dívky a chlapci začínají zajímat. Langmeier a Krejčířová (1998, s. 128) zmiňují rozdíl v reakcích dítěte na dospělé a na své vrstevníky. Vzhledem k tomu, že dítě si je s ostatními dětmi bližší než s dospělými svými vlastnostmi, zájmy, i svým postavením mezi lidmi, může se ve skupině svých vrstevníků lépe naučit spolupráci, pomoci slabším, ale na druhou stranu také soutěživosti.

Kliment, Petřková a Kusák (2006, s. 15–16) popisují tzv. skupinovou dynamiku, v rámci které dělí jedince ve skupině a) podle míry zastávané moci na vůdce, pomocníky (aktivně spolupracující s vůdci), soupevníky (podvolují se vůdcům, spontánně aktivní), pasivní osoby (jsou striktně vedeni) a periferní role a b) podle míry přisouzených sympatií na populární, oblíbené, přijímané, trpěné a izolované.

3 Práce s dětmi ve školní družině

Vzhledem k tomu, že artefietické výuka v rámci této bakalářské práce bude probíhat ve školní družině, je důležité stanovit specifika, kterými se školní družina vyznačuje. Podle Hájka, Pávkové a kol. (2011, s. 9) má pedagogická práce ve školní družině svá specifika a poměrně dost se liší od běžného školního vzdělávání. Měla by nabízet ve vhodném prostředí podnětné, zajímavé a obsahově bohaté činnosti, které by měly vést k získání určitých kompetencí, které jsou definovány jako „souhrn schopností a znalostí a s nimi souvisejících postojů i hodnotových orientací, které jsou předpokladem k výkonu činností“ (Hájek, Pávková a kol., 2011, s. 11–12). Mezi tyto kompetence patří kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a interpersonální kompetence, občanské kompetence a také kompetence k trávení volného času (Hájek, Pávková a kol., 2011, s. 12–13).

3.1 Školní družina jako místo sociálního učení

Školní družina je chápána jako místo, ve kterém je možné na děti pedagogicky působit a formou vedení a nácviku sociálních dovedností předcházet problémovému chování. „Ve školní družině nejsou hlavní součástí výchovné práce vědomosti žáků, ale zejména jejich sociální dovednosti. Mezi tyto dovednosti a schopnosti patří např. vyjádření odlišného názoru, odmítnutí návrhu, se kterým dítě nesouhlasí, pochvala druhého, žádost o pomoc při řešení nějakého problému a další (Hájek, Pávková a kol., 2011, s. 83). Artefietika se nabízí jako jedna z možných aktivit, která k rozvoji těchto dovedností a schopností může přispět.

3.2 Využití výtvarných činností ve školní družině

Podle Hájka, Pávkové a kol. (2011, s. 96) je důležité věnovat během výtvarné činnosti děti prostor především dialogu mezi vychovatelem a žákem. Je třeba respektovat výtvarné sebevyjádření dětí a metody uzpůsobit zájmům dětí, což však znamená poměrně velké požadavky na psychologický motivační přístup pedagoga. Mezi oblíbené výtvarné činnosti patří hra spojená s experimentováním, zobrazování přírody, věcí a tematické kreslení. Náměty jsou voleny pod vlivem osobního poznání a prožívání, což má za důsledek osobité výtvarné řešení. Cílem výtvarných činností ve školní družině by mělo být také formování estetického vztahu k životnímu prostředí, seznamování se s kulturními tradicemi, poznávání přírodních krás nebo kulturních památek (Hájek, Pávková a kol., 2011, s. 97–98). V artefietické terminologii se tedy jedná o tzv. vzdělávací motivy, které jsou typickou složkou artefietické výuky (viz výše).

4 Prezenční versus distanční výuka

Vzhledem k tomu, že cílem bakalářské práce je porovnání artefietických aktivit, které proběhnou tradiční prezenční formou a distanční formou za použití nástrojů ke komunikaci online, je třeba vymezit základní termíny, které s tím souvisí. Kolibáč (2005, s. 11–12) rozlišuje mezi třemi základními termíny: prezenční výukou, distanční výukou a online výukou. Zatímco prezenční výuka je definována jako „taková výuka, při které je student osobně přítomen v místnosti nebo na stejném místě spolu se svým učitelem“, distanční výuka je „taková výuka, kdy student není v pravidelném přímém fyzickém kontaktu se svým vyučujícím a také se svými spolužáky“. Online výuka je pak forma distanční výuky, která probíhá online po internetu. Výhodou online studia oproti jiným formám distanční výuky jsou mnohem větší možnosti komunikace díky online nástrojům pro komunikaci (Kolibáč, 2005, s. 12).

4.1 Digitální technologie ve vzdělávání

V posledních letech se čím dál více rozšiřují možnosti výuky online a z důvodu pandemie Covid-19 zažívá opravdový boom. Zounek, Juhaňák, Staudková a Poláček (2016, s. 26) popisují přechod výuky do online prostředí následovně:

Uživatelé (studenti, učitelé, vědci, experti na určité téma), se již nemusejí setkávat pouze v tradiční „kamenné“ třídě či instituci, případně na konferencích, ale mohou s ostatními sdílet virtuální prostředí, v němž mohou komunikovat, ptát se, učit se, spolupracovat při řešení úkolů, případně prezentovat a obhajovat svoje názory, postupy či řešení. Znalosti jsou v těchto skupinách nabývány a sdíleny mnoha různými způsoby a stejně tak prezentovány, hodnoceny či ověřovány.

MŠMT (2020, s. 8) definuje online výuku jako „takový způsob vzdělávání na dálku, který probíhá zpravidla prostřednictvím internetu a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji. “Online výuka se dělí na synchronní a asynchronní. Při synchronní výuce „je učitel propojen s dětmi/žáky/studenty zpravidla prostřednictvím nějaké komunikační platformy v reálném (stejném) čase. Skupina ve stejný čas na stejném virtuálním místě pracuje na stejném/podobném úkolu“ (MŠMT, 2020). Při asynchronní výuce „dětí/žáci/studenti pracují v jimi zvoleném čase vlastním tempem na jim zadaných úkolech a společně se v online prostoru nepotkávají. Využívány pro tento druh práce mohou být nejrůznější platformy, portály, aplikace atp., a to jak k samotnému vzdělávání, tak i k zadávání úkolů a poskytování zpětné vazby“ (MŠMT, 2020).

Zounek et al. (2016) popisují necelých dvacet nástrojů digitálních technologií využitelných v synchronní i asynchronní výuce, které mimo jiné zahrnují blogy, diskusní fóra, e-portfolia, webináře a další. Pro účely této bakalářské práce, která se zabývá výhradně synchronní výukou, je stěžejní popis dvou nástrojů, a sice online sociálních sítí a internetové telefonie a instant messaging. Aktuálně běžně využívané platformy pro výuku, jako jsou MS Teams, Zoom, Skype nebo Slack, mají mnoho společných prvků s klasickými sociálními sítěmi jako jsou Facebook nebo Twitter. Zounek et al. (2016, s. 156) uvádějí, že ve všech sociálních sítích lze rozlišit dva základní prvky. První z nich je komunikace a druhý je sdílení různorodých informací. Těmito informacemi jsou myšleny statusy na zdi, videa, recenze nebo hudební nahrávky. Výše zmíněné platformy využívané ke vzdálené výuce jsou ale v současné době využívány primárně k synchronní komunikaci, jejímž cílem je nahradit klasickou prezenční výuku, která probíhá v reálném čase. Většinou jde o hromadné video hovory, které mohou být podpořeny výměnou krátkých textových zpráv. Dále tyto platformy umožňují další doplňkové funkce využitelné ve vzdělávání, jako např. zasílání a sdílení souborů, odkazů na webové stránky, je možné vidět, kdo je připojen, uživatelé mohou vytvářet seznamy členů různých zaměřených skupin atd. (Zounek et al., 2016, s. 138). Obrovskou výhodou tohoto způsobu výuky je to, že z ní může být pořízen záznam, který zůstává v programu uložený k dispozici pro další použití. Poměrně zásadním problémem však je to, že pokud jsou programy neustále spuštěné, mohou být uživatelé často vyrušováni různými notifikacemi a zprávami v chatu a může dokonce dojít k úplnému zahlcení neustálou komunikací. Z toho důvodu je potřeba stanovit jasná pravidla využívání těchto platforem.

4.2 Pozitiva a negativa online výuky

Negativa výuky online lze stručně rozdělit do čtyř hlavních oblastí. První oblastí je nedostatek sociálního kontaktu. Žáci a studenti se mohou během vzdělávacího procesu cítit osamocení nebo dokonce izolováni, zvláště pokud po delší dobu nejsou v osobním kontaktu se svými spolužáky ani s vyučujícím. Nejhorší situace nastává v případě, kdy se žáci před začátkem online výuky neznají z reálného prostředí. Jak tvrdí Zounek et al. (2016, s. 236), seznamování studentů v online prostředí je „obtížnější než při prezenčním setkání, protože online komunikace v uměle vytvořené komunitě, jakou je právě virtuální skupina třeba v rámci výuky, má tendenci omezovat se jen na faktické záležitosti, které se přímo týkají učiva a učení.“

Druhou oblastí je problém s motivací ke studiu a plněním zadaných úkolů. Žáci a studenti mohou mít problém s organizací samostatné práce a samostatného učení. Při online formě

výuky jsou totiž kladeny větší nároky na jejich samostatnost a zodpovědný přístup. Žádoucí je proto např. aby žáci měli během synchronní výuky zapnuté kamery a vyučující tak mohl kontrolovat, jestli dávají pozor a skutečně dělají to, co je po nich požadováno.

Třetí oblastí, která může být problematická jak na straně žáků, tak na straně vyučujících, je nedostatečné technické vybavení nebo špatné připojení k internetu. I když se technologie dynamicky vyvíjí a ceny počítačů, tabletů i chytrých telefonů klesají, pro některé děti a jejich rodiny mohou být tato zařízení stále nedostupná. Někteří žáci, ale dokonce ani učitelé nemají ve svých domovech stabilní připojení k internetu, což jim zásadně komplikuje nebo dokonce znemožňuje účast na pravidelné výuce v online prostředí.

Poslední problematickou oblastí, která ale rozhodně není méně důležitá než předchozí tři, jsou zdravotní rizika, která může způsobovat dlouhá doba strávená u monitoru. Jedná se o bolest zad, únavu očí, ale v nemalých případech také i možných psychických problémů (Zounek et al., 2016, s. 236). Tato zmiňovaná zdravotní rizika se také týkají jak žáků a studentů, tak i učitelů.

Pokud jde o výhody online výuky, tak Lánská (2020) uvádí, že mnohým žákům a studentům vyhovuje přizpůsobit organizaci vzdělávání jejich možnostem a potřebám. Dále je to prohloubení vztahů mezi studenty a učiteli díky tomu, že během výuky online poznají jejich rodinné prostředí a díky tomu jim mají možnost lépe porozumět. Další výhodou je podle Lánské (2020) to, že někteří studenti se v online prostředí dokáží lépe uvolnit a projevit svůj talent. Při běžné prezenční výuce se často stydí a jsou velmi tiší, nebo mají problém se ve školním prostředí soustředit, ale v domácím prostředí, ve kterém navíc nejsou pod striktním časovým tlakem jedné vyučovací hodiny, se jim pracuje mnohem lépe. Díky tomu se některé děti mohou v online prostředí prosadit mnohem lépe než v běžném prostředí. Posledním pozitivním aspektem, který Lánská (2020) uvádí, je vtáhnutí rodičů do výuky. Zvláště u dětí na prvním stupni hrají rodiče při online výuce nezastupitelnou roli a učitelé je při vzdělávání dětí vnímají jako své partnery.

Nicméně i přes veškerá zmíněná pozitiva je potřeba si uvědomovat, jak uvádí Zounek et al. (2016, s. 231), že „žádná technologie nenahradí specifika a přednosti prezenční výuky, tréninku, praxe nebo přímé zkušenosti“.

4.3 Zoom

Pro online artefietickou výuku bude využito programu Zoom. Jedná se o program americké společnosti Zoom Video Communications, která byla založená už v roce 2011

(<https://explore.zoom.us/en/about/>), nicméně do běžného povědomí lidí se dostala především až během pandemie Covid-19 v letech 2020 a 2021 (Antonelli, 2020), kdy došlo k zásadnímu rozšíření této platformy i mezi žáky a studenty a společně s programem MS Teams se stal jedním z hlavních programů využívaných pro výuku online.

Velkou výhodou Zoomu je, že pro připojení k videohovoru není nezbytně nutné mít uživatelský účet, ale stačí se jen připojit přes vytvořený odkaz. Tento program je vhodný především pro synchronní výuku. Jeho funkce zahrnují možnost zasílání zpráv během videohovoru buď skupinově nebo jednotlivcům, videohovory je možné nahrávat a je možné sdílet obrazovku. Ve výuce lze velmi dobře využít diskusní podskupiny (tzv. breakout rooms). Účastníci jsou v takovém případě rozděleni do skupinek a každá z nich může vést svou vlastní diskusi. Kromě toho tento program umožňuje např. měnit si virtuální pozadí nebo se virtuálně hlásit (Antonelli, 2020).

5 Praktická část

Výzkumné šetření bylo, jak je zmiňováno výše, zaměřené na artefietickou činnost s dětmi mladšího školního věku v prostředí školní družiny, jak v prezenční formě, tak ve formě distanční, tedy vzdáleně ze svých domovů. Praktická část se zaměřuje na kvalitativní výzkum založený na strukturovaném i nestrukturovaném pozorování. Zároveň využívá výsledků polostrukturovaných rozhovorů s dětmi.

K výkonu praktické části své bakalářské práce jsem oslovil základní, konkrétně paní vychovatelku z tamní školní družiny. Obrátil jsem se na ni s prosbou o umožnění uskutečnění artefietické hodiny a výzkumného šetření u nich ve škole, konkrétně v jí vedené družině, kterou navštěvují primárně žáci 2. až 4. třídy, tedy děti ve věku 7–9 roků. Mojí žádosti bylo vyhověno a po konzultacích s paní vychovatelkou jsem připravil harmonogram artefietické činnosti, který jsem jí představil. Důležitým aspektem bylo oslovení rodičů pro získání souhlasu se zapojením jejich dětí do této nevšední aktivity ve školní družině. Rodiče tuto aktivitu v družině vnímali pozitivně a přínosně, chtěli podpořit bakalářský výzkum a důvěřovali paní vychovatelce v jejím doporučení aktivitu uskutečnit. Nebyl tedy problém získat souhlas se zapojením jejich dětí.

5.1 Velikost skupiny

Dalším krokem bylo zvolení správné velikosti skupiny. Do výzkumu bylo zapojeno celkem 20 žáků zmíněné školní družiny. Z toho 10 žáků se zúčastnilo prezenční formy a 10 žáků absolvovalo formu distanční, tedy vzdáleně přes počítač ze svých domovů. Tento počet účastníků jsem si zvolil na základě mých poznatků, které zmiňuji v teoretické části této závěrečné práce. Konkrétně podle autorů zabývajících se artefietikou Liebmann, Slavíkové, Slavíka a Eliášové. Jak je uvedeno výše, Liebmann (2010, s. 22) tvrdí, že ideální velikost skupiny pro artefietickou činnost je 6 až 12 členů, kdežto podle Slavíkové, Slavíka a Eliášové (2019, s. 188) je ideální počet 12 až 15 členů. Na základě těchto poznatků jsem se rozhodl jít zlatou střední cestou a tato čísla přibližně zprůměrovat a jako ideální počet skupiny jsem zvolil 10 členů. Tato velikost zároveň ideálně odpovídala možnostem zvolené školní družiny.

5.2 Výběr artefietických aktivit

Po zvolení velikosti skupiny bylo potřeba zvolit i vhodné artefietické aktivity. Při jejich výběru jsem vycházel z definic průběhu artefietické hodiny definované Liebmannem (2010,

s. 36–37) nebo Slavíkovou, Slavíkem a Eliášovou (2019, s. 191) zmíněných v kapitole 1.5 Průběh artefiletické hodiny v teoretické části této práce.

Aktivitu jsem volil tak, aby na sebe plynule navazovaly a přirozeně vedly k propojení komunikace mezi jedincem a jeho já ke komunikaci mezi jednotlivými členy a ve výsledku ke komunikaci mezi skupinami členů. Zároveň bylo potřeba aktivitu volit tak, aby jejich náročnost odpovídala věku zvolené skupiny, tedy 7–9 let věku.

Jako vhodné obecnější téma jsem zvolil postupnou kresbu města snů skládajícího se z jednotlivých domů snů, které pak obývali jednotliví žáci se svými osobními vizitkami. První aktivitou tak byla tvorba vlastní vizitky, při které měli žáci nakreslit svoje oblíbené věci nebo činnosti. Tato aktivita sloužila částečně jako ledolamka, při které je pro účastníky snadné vyjádřit nějakou svou oblíbenou věc, ale zároveň se jednalo i o výrazovou hru, při které mohlo dojít ke zlepšení sebepoznání a v další fázi zejména k lepšímu poznání žáků ve skupině. Zároveň se jedná o aktivitu, u které předpokládám, že může být použita při distanční formě bez problému a nebude potřeba ji nijak upravovat. Druhá aktivita už byla skupinová výrazová hra, při které v menších skupinkách účastníci společně kreslili svůj dům snů. Tato aktivita už spadá do druhé skupiny aktivit, u kterých předpokládám, že je lze distančně využít pouze částečně. Poslední aktivitou pak bylo nakreslení města snů a zasazení jejich domu do širšího kontextu souvislostí. V tomto případě se tak jedná o aktivitu, která se jeví pro distanční formu nepoužitelná nebo s většími úpravami. Všechny tři aktivity měly vést ke komunikaci mezi jednotlivými členy skupinek a vést k procvičování skupinové práce obecně, řešení problémů, získání zpětné vazby, vyzkoušení si nových rolí, ale také dělby práce a zodpovědnosti.

5.3 Organizace artefiletické hodiny a harmonogram aktivit

Organizaci hodiny a časový harmonogram bylo potřeba přizpůsobit prezenční nebo distanční formě. Prezenční forma vyžaduje zajištění prostoru a materiálních potřeb. Distanční forma naopak vyžaduje zcela odlišné technické prostředky, pro které bylo nutné nastudovat možnosti zvolené platformy pro online komunikaci. Obě formy byly zajištěny a realizovány samostatně ve vlastní režii bez pomoci dalších pedagogů.

5.3.1 Prezenční forma artefiletiky

Artefiletické hodiny v prezenční formě se zúčastnilo 10 žáků ve věku 7 až 9 let. Z toho se účastnilo 5 chlapců a 5 dívek. Jako prostředí pro průběh hodiny bylo zvoleno žákům známé prostředí školní družiny. Pracovalo se na koberci na zemi. Do první aktivity byla zapojená i paní

vychovatelka, aby došlo k překonání počátečního ostychu ze strany žáků. Pro aktivitu bylo potřeba zajistit následující materiál.

Materiální a finanční zabezpečení výzkumu pro prezenční formu

- papíry formátu A5 (10 ks), formátu A3 (3 ks), formátu A0 (3 ks).
- barevné fixy (12 ks)
- 3x sada temperových základních barev (bílá, žlutá, červená, zelená, modrá, hnědá, černá)
- štětce (20 ks)
- kelímky na vodu (3 ks)

Celkové náklady na prezenční artefietiku činily cca 1200 Kč.

Časový harmonogram prezenční artefietické hodiny

Artefietická hodina v prezenční formě proběhla v odpoledních hodinách dvě hodiny po obědě žáků a měla následující průběh:

- Úvod a představení se (5 minut)
- Ledolamka – osobní vizitky
 - tvoření (5 minut)
 - prezentace (10 minut)
- Náš dům snů
 - tvoření (5 minut)
 - reflektivní dialog (10 minut)
- Přestávka (5 minut)
- Naše město snů
 - tvoření (20 minut)
 - úklid (5 minut)
- Reflektivní dialog o vytvořených městech
 - prezentace (30 minut)
- Poděkování a rozloučení (5 minut)

Celkem 1h 40 minut.

5.3.2 Distanční forma artefiletiky

Distanční artefiletiky se zúčastnilo 10 žáků ve věku 7 až 9 let. Z toho 8 dívek a 2 chlapci. Tato forma artefiletické hodiny se uskutečnila přes aplikaci Zoom. Aplikaci Zoom jsem zvolil záměrně z toho důvodu, že účastníci již tuto platformu znali a měli s ní již zkušenost v rámci distančního vyučování v jejich kmenové škole v období pandemie Covid-19.

Před uskutečněním distanční artefiletické hodiny byl prostřednictvím paní vychovatelky rozeslán textový dokument s organizačními informacemi a pokyny, s přímým odkazem pro připojení i s údaji pro případné ruční připojení. Paní vychovatelka tento soubor přeoslala prostřednictvím emailu vybraným rodičům dětí, které se distanční formy zúčastnily. Aktivita byla prezentována jako netradiční malování. S připojením přes aplikaci Zoom tak dětem asistovali jejich rodiče.

Materiální a finanční zabezpečení výzkumu pro distanční formu

Pro usnadnění hodiny bylo prostřednictvím paní vychovatelky několik dní před hodinou poskytnuto účastníkům materiální zajištění ve formě papírů a kreslicích potřeb. Bylo by možné tyto potřeby dopředu neposkytovat a nechat jejich zajištění na rodičích, ale pro snazší průběh byly zajištěny a poskytnuty dopředu.

Materiální a finanční zabezpečení výzkumu této formy:

- papíry formátu A4 (10 ks)
- barevné fixy (10 ks)
- počítač a připojení k internetu se považují za nutný předpoklad

Celkové náklady na distanční artefiletiku činily cca 100 Kč.

Časový harmonogram distanční artefiletické hodiny

Artefiletická hodina v prezenční formě proběhla v pozdějších odpoledních hodinách a měla následující průběh:

- Úvod a představení se (5 minut)
- Ledolamka – osobní vizitky
 - tvoření (5 minut)
 - prezentace (10 minut)
- Náš dům snů
 - tvoření (5 minut)
 - reflektivní dialog (10 minut)

- Opětovné přihlášení (2 minuty)
- Naše město snů
 - tvoření (10 minut)
- Reflektivní dialog o vytvořených městech
 - prezentace (25 minut)
- Opětovné přihlášení (2 minuty)
- Poděkování a rozloučení (5 minut)

Celkem 90 minut.

5.4 Použité artefietické aktivity

5.4.1 Aktivita č. 1 Vlastní vizitka

Zadání: Na horní část papíru účastníci napsali své jméno a pod něj nakreslili dva obrázky různých věcí nebo činností, které mají rádi nebo které je vystihují. Druhou částí této aktivity bylo pantomimou předvést jejich další oblíbenou činnost, kterou jsme následně společně se skupinou hádali.

Cíle aktivity:

- rozvoj osobnosti, sebevědomí a sebepoznání
- rozvoj sebeprezentace
- rozvoj komunikačních schopností
- zážitek z pantomimy

V prezenční formě:

Pomůcky: Papíry formátu A5, sada barevných fixů

Čas: 15 minut (tvorba: 5 minut, prezentace: 10 minut)

Průběh činnosti:

- Společně jsme vytvořili kruh a posadili se na zem.
- Žákům jsem představil aktivitu a všichni ode mě obdrželi pomůcky na tvoření vlastních vizitek. Každý tak obdržel jeden papír formátu A5 a barevný fix dle vlastního výběru.
- Po ukončení tvoření jsme si výtvořené vzájemně ukázali a postupně představili.

- S prezentací jsem začal já se svojí namalovanou vizitkou. Představil jsem se, popsal své namalované věci a pantomimou předvedl svou oblíbenou činnost.
- Účastníci kruhu se snažili předváděnou aktivitu uhodnout.
- Pokračovali jsme po levé straně s prezentací dalšího žáka a postupně se tak představil celý kruh.

Reflexe: Žáci tvorbu vlastních vizitek hodnotili pozitivně. Na závěr této činnosti se mě žáci ptali, jestli si ještě mohou své vizitky doplnit a domalovat a jestli si je mohou odnést s sebou domů. Několik jedinců se pantomimy zdrželo a aktivity nechtěli předvést.

Postřehy z praxe: Při zadání úkolu se žáci ihned pustili do tvoření svých vizitek a napsali své jméno na horní část papíru. Následně přišlo krátké zamyšlení a zaváhání, při kterém většina účastníků odvracela oči od papíru a začala se ohlížet na papír ke svému sousedovi a k ostatním. Najednou žáci začali kreslit obdobné či dokonce úplně stejné obrázky. Hned jsem si uvědomil, že žáci by měli mít mezi sebou daleko větší rozestupy, aby nemohli “opisovat” a tolik se nemohli nechat ovlivnit druhými. Je velmi pravděpodobné, že kdyby žáci byli více rozmístěni v prostoru školní družiny, jejich nakreslené vizitky s předměty oblíbených věcí by byly více rozdílné.

Zajímavé při této aktivitě bylo pozorovat reakci žáků na kreslení pouze s jednou barvou fixu. Během kreslení měli někteří nutkání použít více barev, a tak si barevné fixy mezi sebou vzájemně půjčovali.

Pro některé byl problém vybrat si dvě oblíbené věci. Vedlo to již k zmiňovanému opisování jeden od druhého (obr. 1, 2, 3, 5, 7, 9). Pro jiné bylo zase těžké zvolit si pouze dvě oblíbené věci nebo činnosti a nakreslili tak více motivů, což neodpovídalo zadání úkolu (obr. 2, 3).

Druhá část úkolu, tedy prezentace svých vizitek, žákům nedělala žádný problém. Žáci postupně mluvili o tom, co nakreslili a zdůvodnili, proč to mají rádi. Všichni ostatní věnovali přednášejícímu velkou pozornost a nedocházelo k vyrušování nebo nepozornosti. Možné úskalí přišlo v samotné pantomimě, při které se na začátku žáci trochu styděli a nechtěli předvádět svoji oblíbenou činnost. Jako vhodné se ukázalo, že jsem přednesem a pantomimou začal já a tím jsem ostatním ukázal, že je to jednoduché a není se čeho bát. Dva účastníci pantomimu předvést vůbec nechtěli, a tak jsem je do úkolu nenutil.

Do této aktivity byla zapojená i paní vychovatelka, což hodnotím velmi přínosně zejména z toho důvodu, že jsem pro žáky byl zcela neznámá osoba. Přítomnost paní vychovatelky při prvním úkolu tak vedla k mému nenásilnému představení a plynulému

přechodu pozornosti žáků na moji osobu. Přítomnost vychovatelky při této činnosti tak byla velmi důležitá.

V distanční formě:

Pomůcky: Papíry formátu A4, barevné fixy, pastelky, PC, internetové připojení, aplikace Zoom

Čas: 15 minut (tvorba: 5 minut, prezentace: 10 minut)

Průběh činnosti:

- Členům artefietické hodiny jsem představil aktivity a požádal jsem je, aby si vzali jeden papír formátu A4 a barevný fix nebo pastelku dle vlastního výběru a možností.
- Papír jsme přehnuli na půl a vytvořili tak formát A5.
- Po ukončení tvoření jsme si výtvořiny vzájemně na kameru ukázali a postupně jeden po druhém je představili.
- S prezentací jsem začal já. Představil jsem se, popsal své namalované oblíbené věci a pantomimou jsem předvedl na kameru svou oblíbenou činnost.
- Ostatní členové se předváděnou aktivitu snažili uhodnout.
- Postupně jsem vyvolával další připojené účastníky a pokračovali jsme s prezentací dalších žáků. Všichni účastníci tak představili své osobní vizitky.

Reflexe: Účastníci tvorbu vlastních vizitek a předvádění pantomimy hodnotili velmi kladně.

Postřehy z praxe: Na začátku aktivity se vyskytly menší problémy s připojením. Občas jednotlivcům při tvorbě vypadl na malou chvíli obraz nebo zvuk. Jeden účastník se připojil z domu na více zařízeních, s rodiči zkoušel, z jakého zařízení to bude nejlepší. Po vyřešení těchto problémů jsme se pustili do samotné tvorby vizitek. Všichni účastníci měli vzorně připravené pomůcky, které ode mě a od paní vychovatelky obdrželi. Někteří použili i další vlastní pomůcky.

Účastníky tvorba vlastních vizitek bavila, ale trvala o trochu déle než u prezenční formy. Ke konci tvorby jsme museli s rychlejšími dětmi čekat na ostatní. Na účastnících bylo vidět, že je aktivita baví a že se těší, až budou svou vizitku prezentovat. Účastníci pak postupně ukazovali své vizitky na kamery. V některých případech bylo obtížné poznat, co přesně je na vizitce namalováno (obr. 13, 18). Bylo to zejména z důvodu nižší kvality kamery, připojení nebo osvětlení místnosti, ale také samotným výtvarným projevem, zvolenou barvou, přitlakem pastelky, použitím tužky apod. Prezentující ale většinou během své prezentace všechno rychle

objasnili. V některých situacích se zapojovali i ostatní účastníci a doplňovali prezentujícího a potvrzovali, co se snažil prezentující nakreslit a vysvětlit.

Na vytvořených vizitkách byla pozorovatelná výrazně větší rozličnost nakreslených oblíbených věcí a činností. To bylo jednoznačně způsobeno tím, že účastníci nebyli společně v jedné místnosti, ale každý byl připojený zvlášť ze svých domovů. Neviděli tak, co malují ostatní účastníci a nebyli nikým ovlivněni při výběru svých oblíbených věcí. Při prezentacích ale dva účastníci během výkladu spolužáka na své vizitce ještě něco dokreslovali. Pravděpodobně tak svou vizitku upravovali pod vlivem ostatních. Tendence opisovat se tak projevila i v distanční formě.

S plněním druhé části úkolu, tedy pantomimou, nebyl ze strany účastníků žádný problém. Účastníci měli chuť se na kameru předvést. Ochota předvádět pantomimu mohla být ovlivněna i faktem, že účastníci se hodiny zúčastnili ve svém domácím prostředí a mohli se tak cítit komfortněji a méně se ostýchat.

Celkově se tedy potvrdilo očekávání, že aktivita bude plně použitelná i v distanční formě a nebude vyžadovat žádné větší úpravy.

5.4.2 Aktivita č. 2 Náš dům snů

Zadání: Úkolem bylo si představit, jak by vypadal jejich „dům snů“. Účastníci byli rozděleni do skupin. Ve skupinách se členové po jednom střídali a kreslili na společný papír dům podle svých představ. Pravidlem aktivity bylo, že nemohou překreslit předchozí tahy někoho jiného.

Cíle aktivity:

- rozvoj komunikace a sociálních dovedností
- sebeprosazení se v kolektivu
- učení se vzájemnému respektu
- rozvoj představivosti
- zážitek z výtvarné činnosti

V prezenční formě:

Pomůcky: Papíry formátu A3, sada barevných fixů

Čas: 15 minut (tvorba: 5 minut, reflektivní dialog: 10 minut)

Průběh činnosti:

- Žáci byli pomocí přidělených čísel rozděleni do třech skupin (dvě skupiny po 3 členech a jedna skupina po 4 členech).
- Všechny skupiny byly na začátku pohromadě seznámeny s aktivitou a následně obdrželi pomůcky. Každá skupina tedy dostala jeden papír formátu A3 a barevné fixy z předchozího tvoření.
- V každé skupině si sami účastníci určili pořadí, ve kterém budou následně kreslit.
- Žáci se v kreslení střídali v různých časových intervalech, které byly v mé režii.
- Po skončení jsme nakreslené obrázky umístili vedle sebe na zem.
- Každá skupina pak okomentovala svůj vytvořený dům snů.
- Po tvořící aktivitě následoval reflektivní dialog o vytvořených pracích.

Reflektivní dialog: V rámci reflektivního dialogu jsem se u dané aktivity zaměřil na tyto hlavní oblasti a otázky:

● **Porozumění sobě samému**

S žáky jsme diskutovali, jestli na jejich domech byly prvky, které by od nich čekali i ostatní. Obvyklou odpovědí bylo, že ano, ale v několika případech si žáci vybrali i věci, které byly pro ostatní i pro mě překvapivé.

- Úryvek z rozhovoru:

Žák: „Já jsem tady nakreslil popelnici.“

Já: „Proč jsi v domě snů přeješ zrovna popelnici?“

Žák: „Já mám rád pořádek a doma třídíme odpadky, tak bych chtěl taky tady.“

Já: „To je skvělé, víš proč by se měl odpad třídít?“

● **Porozumění svému okolí**

Hledali jsme, co mají domečky společného a v čem se naopak od sebe lišily. Žáci spíše vyzdvihovali to, čím se od sebe výtvořily odlišovaly.

● **Zážitky a prožitky**

V rámci prožitků jsme diskutovali, jestli bylo těžké domeček nakreslit, jestli je střídavé malování bavilo a jak se jednotlivcům spolupracovalo s ostatními ve skupině. Reakce na tuto aktivitu byly pozitivní a činnost se dětem jevila relativně snadná.

● **Porovnání zážitků s ostatními**

Důležitým aspektem reflexe bylo srovnání domečků s ostatními. Žáci objevili věci, které je nenapadly a během reflektivního dialogu si uvědomovali, jak jsou důležité a že je mohli také

nakreslit. Na popud této diskuze si chtěli žáci na papír dokreslit diskutované věci, které jim na obrázku chyběly.

- **Nabyté zkušenosti**

Žáci nejčastěji odpovídali, že zjistili, co mají rádi a co je pro ostatní důležité. Dále že je napadlo, co všechno lze jednou věcí o sobě vyjádřit. Například balíky z pošty, že rád dostává dárky nebo popelnice u domu, že je pořádný.

- **Nezdary a radost z díla**

Na závěr reflexe jsme aktivitu zhodnotili formou pocitu z tvoření a výsledku. Většinová reakce byla velmi pozitivní jak na průběh aktivity, tak spokojenost s vlastními výtvy.

Postřehy z praxe: Při zahájení aktivity nastal problém při rozdělování účastníků do dílčích skupin. Rozdělení do skupin mělo být náhodné. V úvahu přicházelo více variant rozdělování žáků, ale nakonec rozdělování proběhlo rozpočítáváním podle čísel 1, 2 a 3. Tento druh dělení byl zvolen zejména z toho důvodu, aby nebyly vytvořeny skupiny založené na silnějších kamarádských vazbách. Z předchozí aktivity bylo patrné, že žáci s kamarádskými vazbami si sedli vedle sebe. Větší promíchání žáků by tak vedlo k většímu tlaku na seznamování a mohlo by vést k lepším výsledkům aktivity. Když ale začalo rozpočítávání a rozdělování, někteří žáci hned odhalili tento záměr a pokusili si vyměnit místo tak, aby byli ve skupině se svým kamarádem. Po krátké diskuzi o tom, že náhodně zvolené skupiny budou zábavnější, konkrétní žáci přistoupili na náhodné rozdělení do skupin. Do jiné skupiny a aktivity se hned zapojili a během činnosti nevznikl žádný problém nebo konflikt.

Před samotným kreslením byly skupinky více rozprostřeny po místnosti, aby nedocházelo k nahlížení a opisování od ostatních, jako tomu bylo v předešlé aktivitě.

Ke konci kreslení se výkresy plnily různými obrázky a volná místa ubývala. Bylo patrné, že žáci v kreslení zrychlili, aby stihli na papír k vysněnému domu domalovat všechny své věci, které měli v plánu. V některých případech si dokonce jednotlivci ve skupinkách domlouvali, aby následující žák v pořadí dokreslil jejich vlastní věc, kterou oni sami už nakreslit nestihli.

Bylo zajímavé pozorovat, jak se do vysněných domů promítly i osobnostní vizitky z předchozí aktivity (obr. 1, 9, 10, 21). Žáci například malovali ke svým domovům zvířátka, které mají rádi, nebo činnosti, které ukazovali při pantomimě. Například žák, který pantomimou předváděl, že rád plave ve vodě, si ke svému domu nakreslil bazén (obr. 2, 23).

Taktéž byl zajímavý i reflektivním dialog. Jednotlivé domy jsme položili vedle sebe a žáci postupně komentovali své výtvy. Na domech se objevovaly zajímavé a překvapivé

prvky. Mimo dinosaurů, zvířátek a stromů žáci nakreslili také například poštovní schránku a popelnici. Při reflektivním dialogu žáci dávali pozor a poslouchali ostatní. Na žácích bylo vidět, že jsou zvědaví na obrázky druhých a na jejich představy vysněného domu. V některých případech byli velmi překvapeni, například když se na obrázku objevila popelnice, či jiný překvapivý předmět. Obecně nedocházelo ke kritice ostatních domů, ale spíše k vyjádření pochopení a sympatií s představami ostatních.

Tato aktivita žáky ve skupinkách více stmelila a zároveň je povzbudila k další aktivitě.

V distanční formě:

Pomůcky: PC, internetové připojení, aplikace Zoom, počítačová myš

Čas: 15 minut (tvorba: 5 minut, reflektivní dialog: 10 minut)

Průběh činnosti:

- Členové byli pomocí aplikace Zoom náhodně rozděleni do tří skupin (dvě skupiny po 3 členech a jedna skupina po 4 členech).
- Všechny skupiny byly na začátku pohromadě seznámeny s aktivitou a následně byly rozděleny do samostatných skupinek pomocí funkce náhodného rozdělení do skupin aplikace Zoom.
- V Zoomu jsem jednotlivým skupinám vytvořil bílou tabuli, pomocí tlačítka whiteboard, na kterou mohli účastníci pomocí počítačové myši malovat.
- V každé skupině si sami účastníci určili pořadí, ve kterém se v kreslení postupně střídali.
- Účastníci se v kreslení střídali v různých časových intervalech. Intervaly jsem určoval během postupného navštěvování jednotlivých místností.
- Po skončení aktivity jsem vytvořil snímky obrazovky v každé místnosti.
- Účastníci byli z jednotlivých místností opět sloučeni do jedné skupiny všech účastníků.
- Vytvořené snímky obrazovky s nakreslenými obrázky jsem ukázal všem členům pomocí sdílení své obrazovky.
- Každá skupina okomentovala svůj vytvořený dům snů.
- Po tvořící aktivitě následoval reflektivní dialog.

Reflektivní dialog: V rámci reflektivního dialogu v distanční formě jsem se u dané aktivity zaměřil na tyto hlavní oblasti a otázky:

- **Porozumění sobě samému**

S účastníky jsme diskutovali, jestli na jejich domech byly prvky, které by od nich čekali i ostatní.

- **Porozumění svému okolí**

Při dialogu jsme se zaměřili na jednotlivé vytvořené domečky a porovnávali je mezi sebou. Hledali jsme, co měly domy společného a v čem se naopak od sebe lišily. Zároveň jsme navzájem vyzdvihovali a oceňovali nápady ostatních.

- **Zážitky a prožitky**

Aktivita účastníkům přišla velmi zábavná, ačkoli pro některé bylo těžké domeček nakreslit. Střídavé kreslení je pak bavilo více než samotný výtvarný projev. Na závěr při srovnávání brali všichni své výtvary jako zábavu.

- **Porovnání zážitků s ostatními**

Důležitým aspektem bylo porovnání domečků s ostatními. Nakreslené domy byly výtvarně jednodušší, proto byla společná diskuze velmi důležitá. Skrze společnou diskuzi jsme se dobrali k daleko hlubším informacím, než bylo na samotných tabulích namalováno.

- **Nabyté zkušenosti**

Na otázku, jestli účastníkům aktivita dala něco nového, žáci odpovídali spíše po technické stránce a komentovali aplikaci Zoom, která má více funkcí a umožňuje i kreslení na obrazovku.

- **Nezdary a radost z díla**

Na závěr jsme aktivitu zhodnotili a vyjádřili pocity z tvoření a samotného výsledku. Zároveň jsme i v této části vedli diskuzi o kreslení pomocí počítačové myši. Zpětná vazba na kreslení pomocí počítačové myši byla velmi různá. Většinou ji žáci vnímali jako poměrně těžkou. Spokojenost s výtvary pak byla menší, protože se jim nedařilo kreslit přesně podle svých představ.

- Úryvek z rozhovoru:

Já: „Jak se ti s myší malovalo?“

Účastník: „Mě to moc nešlo, nešlo mi udělat rovnou čáru.“

Já: „Ono to není tak lehké, jak se zdá, že?“

Účastník: „Jo, ale byla to sranda, protože ostatním to taky moc nešlo.“

Postřehy z praxe: Při rozdělování a vytváření skupin nastalo více problémů. Prvním z nich bylo přihlášení některých účastníků na více zařízeních. Při rozřazování tak bylo potřeba dát pozor na to, aby nepoužívaný účet nebyl rozdělen k ostatním účastníkům. Muselo dojít k ručnímu odpojení nepoužívaného účtu, protože se účastník nebyl schopen z dalšího zařízení

sám odpojit. Po vytvoření soukromých místností se účastníci postupně začali přesouvat do přidělených místností. Někteří účastníci se ale nebyli schopni přihlásit a vstoupit do těchto místností. Po vysvětlování a asistenci se podařilo všechny úspěšně do soukromých místností přesunout.

Nevýhodou rozdělení do místností bylo to, že jsem nemohl sledovat všechny účastníky naráz, ale musel jsem po jedné navštěvovat jednotlivé místnosti. Účastníci se hned pustili do spolupráce a začali společně tvořit.

Následně se vyskytl další problém. Jeden účastník nebyl připojený přes PC, jak bylo zadáno v instrukcích, ale byl přihlášen přes mobilní telefon, který nedovoloval malovat na bílou tabuli. V jiné místnosti se vyskytl podobný problém s nemožností kreslit. Za tyto účastníky tak nakonec kreslili jejich spolupracovníci ve skupině, kteří kreslili místo nich podle jejich instrukcí. Řešení technického problému tak vedlo k hlubší spolupráci a domluvě. Žáci na toto řešení přistoupili velmi flexibilně a ochotně.

I přesto, že bylo kreslení pomocí myši pro účastníky obtížné a problematické, bylo patrné, že se velmi snaží vyjádřit své nápady a zároveň, že se snaží o co nejlepší formu svých virtuálních kreseb. Zároveň to všechny účastníky stavělo na stejnou startovní čáru, co se týká schopností kreslit. Tato virtuální činnost tak mohla více motivovat i ty účastníky, kteří si při běžném kreslení tolik nevěří. Zároveň jsem měl pocit, že se účastníci nebojí neúspěchu při této tvorbě.

Účastníci často používali funkci gummy a své tahy mazali, pokud s nimi nebyli spokojeni, nebo vraceli své kroky zpět. Tato funkce se ukázala jako problematická, protože často vedla spíše k destrukci už vytvořeného. Při přecházení mezi místnostmi bylo velmi náročné toto uhlídat a účastníkům vysvětlit, ať tuto funkci nepoužívají.

Při reflektivním dialogu účastníci sdělovali velké množství nápadů, co by k domu snů ještě dokreslili. To bylo dáno zejména tím, že je online kreslení limitovalo a nestihli namalovat tolik, kolik by chtěli. V určitých chvílích mluvilo při diskuzi více účastníků naráz. Bylo tak potřeba účastníky mírně usměrnit, protože nemají mnoho zkušeností s online diskuzemi.

Očekávání ohledně použitelnosti tohoto typu artefietické aktivity se potvrdilo. Ukázalo se jako použitelné, i když s nutnými částečnými úpravami.

5.4.3 Aktivita č. 3 Naše město snů

Zadání: Úkolem každého bylo si představit „město snů“. Účastníci byli rozděleni do skupin, ve kterých společně vytvářeli a malovali město, ve kterém by chtěli žít.

Cíle aktivity:

- rozvoj spolupráce, kooperace a koheze
- rozvoj komunikace, argumentace a sociálních dovedností
- chápání důležitosti jednotlivých institucí
- učení se vzájemnému respektu
- sebezprosažení svého názoru v kolektivu
- rozvoj osobnosti
- zážitek z výtvarné činnosti

V prezenční formě:

Pomůcky: papíry formátu A0, temperové základní barvy (bílá, žlutá, červená, zelená, modrá, černá), malé i velké štětce, palety, kelímky na vodu

Čas: 50 minut (tvorba: 20 minut, reflektivní dialog: 30 minut)

Průběh činnosti:

- Žáci zůstali ve stejných skupinách vytvořených v předchozí aktivitě.
- Skupiny byly společně seznámeny se zadáním aktivity a následně obdržely pomůcky. Každá skupina tedy obdržela jeden papír formátu A0, sadu základních temperových barev, malé i velké štětce, paletu na míchání barev a kelímek na vodu.
- Žáci ve skupinách nejdříve spolu diskutovali nad tím, co by ve svém městě chtěli mít.
- Po volné diskusi žáci začali malovat.
- Každý člen skupiny začal malovat nejprve své nápady a poté i nápady ostatních v dané skupině.
- Při malování spolu žáci komunikovali a nad nápady ostatních ve skupině přemýšleli a rozhodovali se, co a kde ve městě snů namalují.
- Po skončení malování děti umyly výtvarné potřeby a také si umyly ruce od barev.
- Mezitím jsem nakreslené obrázky připravil k prezentaci a umístil obrázky do společného prostoru.
- Následně jsme si se žáky všechny vytvořená města snů prohlédli.
- U každého města jsme se zastavili a členové skupiny, kteří dané město malovali, nám ho představili, což posloužilo jako úvod do reflektivního dialogu.

Reflektivní dialog: V reflektivního dialogu v prezenční formě jsem se u dané aktivity zaměřil na tyto hlavní oblasti a otázky:

- **Porozumění sobě samému**

Při reflexi jsme si sdělili, co je pro nás osobně důležité a co nesmí chybět ve městě, které bych chtěl.

- Úryvek z rozhovoru:

Já: „Co je to za budovu, co jsi jako první začal namalovat?“

Žák: „To je banka.“

Já: „A jo, ty bys chtěl mít ve svém městě banku?“

Žák: „Já bych chtěl, aby to bylo bohaté město.“

Já: „A víš, co dělá banka?“

- **Porozumění svému okolí**

Ptal jsem žáků, jak prosadili své předložené nápady a jestli pro ně bylo těžké se mezi sebou domluvit. Diskutovali jsme, jak reagovali na nápady ostatních a dále pak jaké budovy ve svém městě postavili.

- **Zážitky a prožitky**

V rámci diskuze jsme se bavili o tom, jak se žákům tvořilo s ostatními členy, jak se jim s danými pomůckami malovalo a jaký měli pocit, když prosadili svůj návrh. Reakce na tuto aktivitu byly ve všech případech jen kladné.

- **Porovnání zážitků s ostatními**

V této části jsme hledali, co mají města společné a v čem se liší. Žáci přišli na další věci, na které během svého tvoření zapomněli. Každá skupina si vybrala z ostatních výkresů budovy, které by ve svém městě chtěli a s tím přicházely na další nápady.

- Úryvek z rozhovoru:

Já: „Je tu namalováno něco, co byste ve svém městě taky chtěli a nemáte?“

Žáci: „My bychom chtěli z tohoto města ten obchodák.“

Já: „Proč jste si vybrali zrovna obchodák?“

Žák: „Je tam všechno.“

Já: „Vy, ale tady máte taky obchod.“

Žáci: „Ale malý, oni tam mají i kino.“

- **Nabyté zkušenosti**

Při otázce, v čem byla tato činnost přínosná byla zmiňováno především spolupráce a společné, kooperativní malování, se kterým dosud měli minimální nebo žádné zkušenosti.

- **Nezdary a radost z díla**

Na konci reflektivního dialogu jsme aktivitu zhodnotili z hlediska spolupráce ve skupinách a nadšení z výsledku malování. Odezva na tuto aktivitu byla pozitivní a byla vnímána přínosně.

Žáci mimo jiné kladně hodnotili výběr více druhů velikostí štětců. Žáci si chtěli namalovaná města ponechat a vyvěsit si je ve školní družině.

Na konci reflektivního dialogu byl na žáky vznesen dotaz, jestli by chtěli jednotlivá města k sobě připojit a mohli by tak vytvořit jedno velké město. Žáci s připojením souhlasili a sami se domluvili, jakým způsobem je k sobě umístí (obr. 30).

Postřehy z praxe: Už při přípravě pomůcek před samotným malováním bylo patrné, že se žáci těší i na tuto aktivitu. Do prostoru školní družiny byly na zem rozmístěny velkoformátové papíry tak, aby měli všichni kolem sebe dostatek prostoru, aby se papíry daly obejít a také aby opět nedocházelo ke kopírování ostatních kreseb. Žáci projeví nadšení z velikosti formátu papíru. Samotné tvorbě předcházela diskuze ve skupinách na téma, co by ve městě chtěli mít. Spolupráce a komunikace obecně fungovala mezi jednotlivými členy na velmi dobré úrovni.

Do malování se všichni zapojili s chutí a při samotném tvoření v družině panovala velmi uvolněná atmosféra. I přesto, že byli žáci při malování velice soustředění a do něj ponoření, zároveň dále probíhala i vzájemná komunikace s ostatními členy skupiny. Ve skupinkách se radili, pomáhali si a rozdělovali si úkoly.

Zajímavým prvkem, který se v namalovaných městech vyskytoval, byly budovy nebo objekty, které byly překvapivé a nečekané, jako například banka, heliport (obr. 27) nebo nemocnice (obr. 29). Žáci také některé věci malovali i prostřednictvím různých symbolů.

Po skončení malování byl nutný úklid, umytí rukou a vyčištění podlahy od barev. Do úklidu se žáci zapojili ihned a bez vyzvání.

Během reflektivního dialogu své malby detailně popsali a okomentovali, což přineslo mnoho zajímavých informací. Zejména přínosné bylo zjištění, jak na namalované budovy nebo instituce nahlíží. Například jsme během reflexe diskutovali, proč jeden z žáků do svého města namaloval banku. Jeho vysvětlením bylo, že si přeje, aby jeho město bylo bohaté. V dialogu žáci představili jednotlivě všechny budovy, protože u některých obrázků nebylo na první pohled zcela zřejmé, co představují.

V distanční formě:

Pomůcky: PC, internetové připojení, aplikace Zoom, počítačová myš

Čas: 35 minut (tvorba: 10 minut, reflektivní dialog: 25 minut)

Průběh činnosti

- Všichni účastníci byli společně seznámeni s aktivitou.
- Jednotlivci byli opět rozděleni do stejných skupin, ve kterých společně pracovali i v předešlé aktivitě a vytvořil jsem pro ně soukromé místnosti.
- V soukromých místnostech byla jednotlivým skupinám vytvořena bílá tabule pomocí tlačítka whiteboard. Na tu pak mohli účastníci pomocí počítačové myši malovat.
- Po skončení aktivity jsem vytvořil snímky obrazovky pro uchování výsledného obrázku.
- Snímky obrazovky s nakreslenými obrázky jsem promítl všem členům pomocí sdílení obrazovky.
- Po kreslení a prezentaci obrázků následoval reflektivní dialog, při kterém každá skupinka okomentovala svá vytvořená města.

Reflektivní dialog: V reflektivním dialogu distanční formy jsem se u dané aktivity zaměřil na tyto hlavní oblasti a otázky:

- **Porozumění sobě samému**

Účastníci se snažili výtvarně ztvárnit budovy a prvky, které mají rádi a sami si odůvodnit, proč tomu tak je a proč jsou pro ně významné.

- **Porozumění svému okolí**

V reflektivním dialogu jsme analyzovali jednotlivá města, hledali jsme jednotlivé společné znaky a oceňovali nápady budov a dalších vyobrazených prvků.

- **Zážitky a prožitky**

S účastníky jsme diskutovali o tom, jak se jim s ostatními ve skupině kreslilo. Reakce na tuto aktivitu pak byly různé, hlavně po stránce technické. Některým účastníkům vadila nepřesnost kreslení nebo formát, na kterém chtěli nakreslit daleko více věcí, ale už neměli místo. Pro jiné to zase bylo vtipné, protože nakreslené předměty hodnotili jako legrační.

- Úryvek z rozhovoru:

Já: „Jak se Vám město snů dařilo ve skupině nakreslit?“

Účastník 1: „Dobře, ale ještě bychom chtěli kreslit.“

Já: „Potřebovali byste na to více času?“

Účastník 2: „Ne, už jsme neměli volné místo.“

- **Porovnání zážitků s ostatními**

V této části jsme hledali, co mají města společné a v čem se od sebe odlišují. Formou komunikace účastníci doplňovali další nápady, které se jim z důvodu malého prostoru nepodařilo namalovat.

- **Nabyté zkušenosti**

Nové poznatky spatřovali především ve spolupráci, komunikaci a zamyšlením se mezi sebou nad daným tématem. A také po technické stránce, co všechno Zoom umožňuje.

- **Nezdary a radost z díla**

Nezdary vycházely z toho, jak se jim pomocí počítačové myši dařilo nebo nedařilo zachytit, co chtěli. Ačkoli vytvořené obrázky nebyly podle jejich představ, měli žáci z nakreslených tabulí radost.

Postřehy z praxe: Na začátku této aktivity bylo nutné se znovu připojit do aplikace Zoom. Toto omezení vyvstává z důvodu časového omezení bezplatné verze aplikace Zoom na 40 minut. Po opětovném připojení nastala situace, kdy se jeden člen znovu nepřihlásil bez udání důvodu. Nebylo jasné, jestli za to mohl technický problém při opětovném přihlašování, problém s internetovým připojením, anebo se žák znovu nepřipojil úmyslně.

Při rozřazování do soukromých místností opět nastal již zmíněný problém s přidáním členů do skupiny. S kreslením na virtuální bílou tabuli již ale nebylo tolik problémů jako v předchozí aktivitě, kdy žáci s touto technikou pracovali poprvé. Díky získaným zkušenostem z předešlé aktivity tak již nedošlo k průtahům. Hladší průběh tak umožňoval postupně navštěvovat jednotlivé místnosti, sledovat spolupráci, komunikaci a tvorbu účastníků a zároveň si průběžně vytvářet a ukládat snímky obrazovky. Při překročení časového limitu 40 minut se totiž Zoom automaticky vypne a neuloží se poslední stav bíle tabule. To by pak velmi stěžovalo či přímo znemožňovalo provedení reflektivního dialogu nad vytvořenými obrázky.

Na tuto aktivitu bylo potřeba méně času než při prezenční formě. Bílá tabule, na kterou žáci v Zoomu kreslili, je poměrně malého formátu, a tak měli účastníci poměrně rychle celou plochu zaplněnou svými kresbami.

Zajímavým specifickým detailem distanční formy této aktivity byl fakt, že někteří účastníci konzultovali své nápady nebo si nechali poradit od svých rodičů, kteří s nimi byli v místnosti přítomni.

Omezené možnosti malovat prostřednictvím myši a funkce bílé obrazovky Zoomu vedly k odlišnému pojetí kresby a k jiným výsledkům. Žáci například často používali znaky nebo vyloženě text pro označení jednotlivých budov (obr. 31, 32). Přirozeně tak nahrazovali

výtvarné prostředky jinými alternativami. Výsledné obrázky pak v důsledku byly výrazně jednodušší a vypadaly spíš jenom jako koláž několika domečků.

Odlišná technika a její limitace také vedly k pobavení účastníků, kteří je vnímali spíš jako zábavu než jako frustraci. Zároveň ale byla uvolněná atmosféra i rizikem, protože žáci začali používat funkci gumy a různě si začali kresby umazávat (obr. 34).

Velmi důležitým prvkem u této distanční formy byl reflektivní dialog, při kterém docházelo k mnohem většímu předání informací slovní formou než výtvarně. Žáci museli své kresby mnohem více doplňovat a vysvětlovat.

Očekávání ohledně použitelnosti této aktivity při distanční formě se tak nenaplnilo, protože aktivita se ukázala jako použitelná, i když ji bylo potřeba flexibilně přizpůsobit.

5.5 Srovnání přímé a distanční formy artefiletiky

Jedním z hlavních cílů praktické části této bakalářské práce je srovnání přímé a distanční formy artefiletické hodiny. Srovnání je založeno na pozorování prováděných aktivit, ale také na výsledcích následných polostrukturovaných rozhovorů v obou skupinách probandů. Na základě těchto vstupů byly identifikovány největší výhody a nevýhody distanční artefiletiky a jsou diskutovány rozdíly s prezenční formou.

Pozorování prováděných aktivit, zejména jejich distanční formy, se soustředilo primárně na fakt, že většina publikací o artefiletice předpokládá průběh artefiletické hodiny odehrávající se prezenčně. Praktické návody, jak provádět artefiletické aktivity ve skupině s dětmi, tak obvykle nereflektují specifika distanční hodiny online formou. Toto srovnání se tak snaží postihnout hlavně oblasti, ve kterých jsou prezenční a distanční formy rozdílné nebo kde distanční forma vyžaduje změny v přístupu k hodině.

Kategorie srovnání v následující tabulce vychází jak z očekávaných rozdílných oblastí, tak ale také ze zmíněných výsledků pozorování a polostrukturovaných rozhovorů, při kterých rozdíly vyplynuly. Jsou diskutovány pouze rozdíly mezi dvěma formami, nedochází k výčtu všech aspektů daných kategorií, které se mezi formami neodlišují.

Srovnání přímé, tedy prezenční a distanční formy artefietiky v těchto kategoriích:

Tabulka 1- Kategorie srovnání prezenční a distanční formy artefietiky

Příprava artefietické hodiny	
Prezenční forma	Distanční forma
Vyžaduje materiální a prostorovou přípravu.	Vyžaduje zaslání instrukcí předem.
Materiální a technické zázemí	
Prezenční forma	Distanční forma
Jsou nutné kreslicí potřeby vyžadující finanční náklady. Dále je potřeba zajistit odpovídající prostory, které umožní malování ve více skupinách.	Žáci potřebují vlastní PC a připojení k internetu.
Limitace technického zázemí	
Prezenční forma	Distanční forma
Určitá limitace je možnostech zajištění velkoformátových papírů.	Žáci se často potýkali s nižší kvalitou kamery, s horším internetovým připojením. Aplikace Zoom umožňuje ve verzi zdarma maximálně 40 minut nepřetržitého připojení. Aplikace Zoom je dostupná pouze v angličtině, což bylo pro danou věkovou skupinu problematické a omezovalo schopnost nástroj správně používat. Rozdělování do podskupin ve formě Zoom místností je problematické a vyžaduje další interakci od účastníků. Zoom poskytuje nástroj guma, který se ukázal jako problematický a děti ho zneužívaly.
Počet dětí	
Prezenční forma	Distanční forma
Zvolená velikost skupiny 10 dětí byla adekvátní. V případě potřeby by mohla být teoreticky i navýšena.	Velikost skupiny 10 členů byla maximum zvládnutelného. Vyšší počet účastníků by nebyl možný.

Prostředí	
Prezenční forma	Distanční forma
Znamé prostředí školní družiny. Fyzické prostředí umožňuje přímou fyzickou interakci.	Domácí prostředí vedlo k vyšší uvolněnosti dětí a k vyšší sebedůvěře.
Náročnost pro učitele	
Prezenční forma	Distanční forma
Standardní náročnost přípravy a průběhu odpovídající velikosti skupiny, počtu aktivit a délce hodiny.	Výrazně vyšší náročnost na organizaci průběhu hodiny. Výrazně vyšší nároky na komunikaci.
Náročnost pro žáky	
Prezenční forma	Distanční forma
Byl patrný větší vliv spolužáků nacházejících se ve stejné místnosti.	Klade výrazně vyšší nároky na samostatnost žáků a na jejich schopnost používání PC a Zoomu. Pro většinu žáků byla nutná asistence rodičů.
Stydlivost / sebevědomí	
Prezenční forma	Distanční forma
3 z 10 žáků odmítli předvádět pantomimu, protože se styděli před spolužáky. U některých žáků bylo patrné, že jsou si vědomi svých nižších schopností kresby, než mají ostatní. Mírně se tak ostýchali plně projevit.	Při pantomimické aktivitě se neostýchal žádný žák a nikdo neměl sebemenší problém předvádět pantomimu. Forma techniky kreslení pomocí myši byla nová pro všechny a s kreslením se tak neostýchali ani žáci, kteří si při běžném kreslení tolik nevěří. Pro účastníky nebyl žádný problém vyjadřovat se na kameru a interagovat přes Zoom.
Sociální interakce	
Prezenční forma	Distanční forma
Výhoda je přímá osobní sociální interakce mezi jednotlivci i celou skupinou.	Interakce mezi účastníky je omezená, mnoho aspektů sociální interakce není dostupných. Při technických problémech tato forma rychle vede až k izolovanosti dítěte.

	U hodiny byli přítomni rodiče, kteří ovlivňovali jejich práci a radili jim.
Interakce učitele s dětmi	
Prezenční forma	Distanční forma
Velkou výhodou je přímá interakce s dětmi, možnost přímo zasáhnout.	Interakce je pro učitele limitovaná a výrazně náročnější. Výrazným omezením jsou případně technické problémy s připojením nebo s aplikací Zoom, které interakci buď ztěžují a zpomalují nebo i úplně znemožní.
Vzájemná pomoc mezi žáky	
Prezenční forma	Distanční forma
Děti si například pomáhaly s mícháním barev nebo si vyměňovaly fixy, což vedlo k další interakci.	Účastníci si radili s řešením technických problémů.
Opisování	
Prezenční forma	Distanční forma
Často docházelo k "opisování" a kopírování nápadů a kreseb od ostatních. Výsledné kresby se často opakovaly a děti se vzájemně ovlivňovaly.	Použité nástroje a forma komunikace znemožňuje opisování. Výsledné kresby tak byly výrazně rozmanitější a neopakovaly se.
Výsledek tvorby	
Prezenční forma	Distanční forma
Hmatatelný výsledek ve formě kreseb na papíře, kterou si mohou žáci případně i odnést.	Pouze virtuální výsledek, který je možné uchovat pouze jako snímek obrazovky vytvořený učitelem.
Možnosti reflektivního dialogu	
Prezenční forma	Distanční forma
Reflektivní dialog bylo možné vést v obou formách podobně.	Limitované možnosti se vyjádřit výtvarně zvyšují nároky na slovní formu komunikace. To pak vede k mírně odlišným tématům diskuze během reflektivního dialogu.

5.6 Navržené změny zadání pro distanční formu artefiletiky

Na základě zmíněného srovnání lze uvažovat změny zadání artefiletických aktivit tak, aby více odpovídaly online formě distanční formy a byly tak více použitelné, zábavné pro žáky a eliminovaly hlavní zjištěné problémy.

Navrhované změny lze rozdělit do dvou kategorií. Do první kategorie spadají změny v samotném zadání artefiletických aktivit tak, aby více refletovaly odlišené technické možnosti a limitace. V rámci srovnání prezenční a distanční formy se ukázalo, že některé typy aktivit nejsou úplně vhodné pro distanční formu a lze tak uvažovat o jejich modifikaci, aby distanční formě lépe vyhovovaly. Druhou kategorií jsou pak technická vylepšení, která lze ze získaných zkušeností vyvodit a přispět tak k hladšímu průběhu distančních artefiletických hodin.

5.7 Změny zadání aktivit

Největší obtíže žákům při distančních aktivitách činila detailní kresba. Nástroj bílé tabule v Zoomu při použití myši se ukázal jako vhodný pouze pro jednoduché kresby nevyžadující přílišné detaily. Pro distanční formu by tak bylo vhodné zadávat spíše jednodušší kresby, které nevyžadují přílišné detaily. Jako vhodné se jeví i možnost použití textu a různých vložených symbolů nebo obrázků.

Dále by aktivity měly počítat s větším zaměřením na slovní komunikaci a jejím využitím. Nedokonalost výtvarného projevu za použití online nástrojů lze kompenzovat rozšířeným popisem a diskuzí. V zadání jednotlivých aktivit by bylo vhodné s tímto dopředu počítat.

5.8 Technická vylepšení

Aplikace Zoom je primárně určena pro videohovory a konference a nástroje pro kreslení jsou spíše doplňkové funkce, které mají usnadnit sdílení obrazovky. Nebyly ale prvotně navrženy jako nástroje pro společné kreslení. Bylo by tak vhodné zvolit nějakou jinou kolaborativní platformu pro kreslení, která by poskytovala více možností pro malování. Pokud by nebylo možné použít alternativu Zoomu, bylo by potřeba minimálně přejít na placenou verzi, která by neměla zmíněné časové omezení 40 minut. Zároveň by ideálně mělo být možné deaktivovat funkci guma, aby nedocházelo k destrukci již namalovaných kreseb.

Dalším velmi limitujícím faktorem byly obtíže při kreslení myší. V ideálním případě by tak bylo vhodné pro kreslení použít například tablety, na kterých by se dalo kreslit dotykově. To by ale vyžadovalo nemalé investice buď ze strany rodičů nebo školy. Online kreslení by to

ale výrazně zefektivnilo, rozšířilo možnosti a lze předpokládat, že by pro děti bylo velmi atraktivní.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se věnoval tématu artefietiky a s ní spojených aktivit. Výzkum provedený v rámci praktické části srovnal provedení artefietických aktivit v prezenční a distanční formě. Práce tak odpovídá na jednu z výzkumných otázek a potvrzuje, že obecně lze artefietickou hodinu provést online. Zároveň ale dochází k závěru, že distanční forma má mnoho úskalí a problémů. Zjištěné překážky, problémy a nevýhody pak shrnuje spolu s některými výhodami, které bylo možné pozorovat. Výsledky výzkumu pak potvrzují i předpoklad, že některé artefietické aktivity se dají provést online formou bez žádných modifikací a jsou vhodné i pro tuto distanční formu. Další skupina aktivit je vhodná pro online provedení po dílčích úpravách a přizpůsobení se odlišnému technickému prostředí a podmínkám. Třetí skupina aktivit se ukázala jako nevhodná pro online prostředí a vyžadovala by výraznější změny, resp. bylo by lepší je nahradit odlišnými aktivitami.

Práce ve své praktické části popisuje celou metodiku a průběh výzkumu. Nejprve popisuje výběr skupiny, prostředí a materiálního zabezpečení. Následuje výběr artefietických aktivit a návrh detailního harmonogramu artefietické hodiny. Ve výzkumné části pak podrobně shrnuje a popisuje průběh obou variant artefietických hodin. Detailní popis provedení jednotlivých aktivit pak v prezenční i distanční formě zahrnuje konkrétní zadání aktivity, cíle aktivity, potřebné pomůcky a čas, podrobný popis činností, výstupy z reflektivního dialogu a postřehy z praxe. Dále shrnuje poznatky z reflektivních dialogů s dětmi i mé vlastní postřehy z praxe.

Na základě těchto získaných poznatků pak popisují odlišnosti průběhu prezenční a online artefietické hodiny. Z těchto odlišností vyplývá, že nevýhody distanční formy převažují nad výhodami. Během výzkumu byla identifikována celá řada problémů a nevýhod, kvůli kterým byla distanční hodina velmi náročná pro učitele, náročnější i pro účastníky a ve srovnání s prezenční formou vedla pouze k omezeným výsledkům.

Dále jsou v praktické části navrženy změny obsahu artefietických hodin, ale i technických vylepšení, které by mohly vést k eliminaci některých problémů, ale také k volbě vhodnějších artefietických aktivit respektujících odlišné podmínky. Zajímavým pokračováním výzkumu by tak mohlo být prohloubení těchto návrhů a jejich potvrzení nebo vyvrácení v navazujícím kvalitativním srovnávacím výzkumu. Jeho výsledky by pak mohly vést už ke konkrétním doporučením a metodám použitelným při distanční artefietické hodině.

Seznam použité literatury a zdroje

ABOUT ZOOM, 2021. *Zoom* [online]. [cit. 27.03.2022]. Dostupné z:

<https://explore.zoom.us/en/about/>

ANTONELLI, William, 2020. What is Zoom? A comprehensive guide to the wildly popular video-chatting service for computers and smartphones. *Insider* [online]. [cit. 27.03.2022].

Dostupné z: <https://www.businessinsider.com/what-is-zoom-guide>

CAMPBELLOVÁ, Jean, 2000. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. 2. vyd. Praha: Portál. 199 s. ISBN 80-7178-428-1.

HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kol., 2011. *Školní družina*. 3. vyd. Praha: Portál. 152 s. ISBN 978-80-7367-900-2.

JEDLIČKA, Richard a kol., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: Prevence životních selhání a krizová intervence*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 544 s. ISBN 978-80-247-5447-5.

KLIMENT, Pavel, PETŘKOVÁ, Anna a KUSÁK, Pavel, 2006. *Vybrané kapitoly z psychologie: studijní text pro distanční studium*. 1. vyd. Olomouc: HANEX. 98 s. ISBN 80-85783-67-3.

KOLIBÁČ, Richard, 2005. *Management sociální práce se žáky základní školy IV: Distanční forma vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 55 s. ISBN 80-7368-077-7.

LANGMEIR, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. 342 s. 80-7169-195-X.

LANGMEIR, Josef, LANGMEIR, Miloš a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 1998. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Vyd. 1. Praha: H&H. 132 s. ISBN 80-86022-37-4.

LÁNSKÁ, Kateřina, 2020. Online výuka nemá jen negativa. Někteří učitelé díky ní prohloubili vztahy s žáky, introverti rozvinuli potenciál. *EDUzín - Magazín o všem podstatném ve vzdělávání*. [online]. [cit. 05.11.2021]. Dostupné z: <https://www.eduzin.cz/online-vyuka/online-vyuka-nema-jen-negativa-nekteri-ucitele-diky-ni-prohloubili-vztahy-s-zaky-introverti-rozvinuli-potencial/>

LIEBMANN, Marian, 2010. *Skupinová arteterapie: Nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. 2. vyd. Praha: Portál. 280 s. ISBN 978-80-7367-729-9.

MŠMT, 2020. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. [online]. Praha: MŠMT, 23. 9. 2020. [cit. 05.11.2021]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

POLÍNEK, Martin Dominik, 2015. *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování: expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 164 s. ISBN 978-80-244-4842-8.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a SOBKOVÁ, Petra, 2012. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 111 s. ISBN 978-80-244-3120-8.

SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. 1. vyd. Praha: Karolium – nakladatelství Univerzity Karlovy. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, HAZUKOVÁ, Helena a SLAVÍK, Jan, 2010. *Výtvarné čarování: Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2. upr. vyd.. Úvaly: Albra. 168 s. ISBN 978-80-7361-079-1.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva, 2019. *Dívej se, tvoř, a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 3. vyd. Praha: Portál. 194 s. ISBN 978-80-262-1557-8.

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 1. vyd. Praha: portál. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

ZOUNEK, Jiří, JUHAŇÁK, Libor, STAUDKOVÁ, Hana a POLÁČEK, Jiří, 2016. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR. 280 s. ISBN 978-80-7552-217-7.

Seznam tabulek

Tabulka 1- Kategorie srovnání prezenční a distanční formy artefietiky (zdroj: z vlastní praxe)

Obrázkové přílohy

Výsledné obrázky žáků z aktivity č. 1 Vlastní vizitka v prezenční formě:



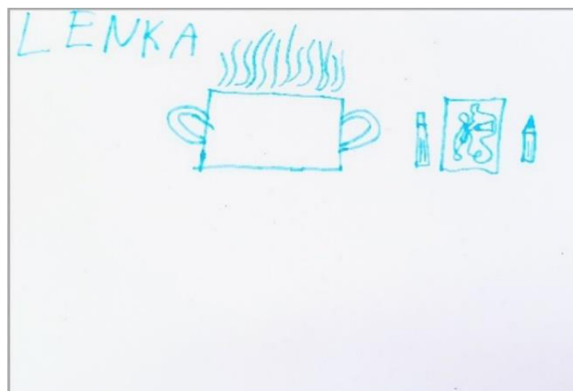
Obr. 1- Vizitka žáka 1 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 2- Vizitka žáka 2 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 3- Vizitka žáka 3 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 4- Vizitka žáka 4 (zdroj: z vlastní praxe)



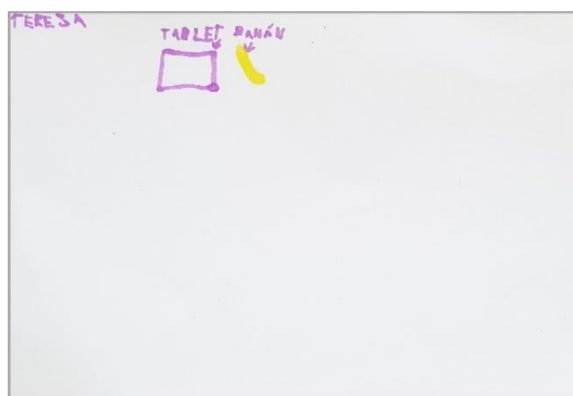
Obr. 5- Vizitka žáka 5 (zdroj: z vlastní praxe)



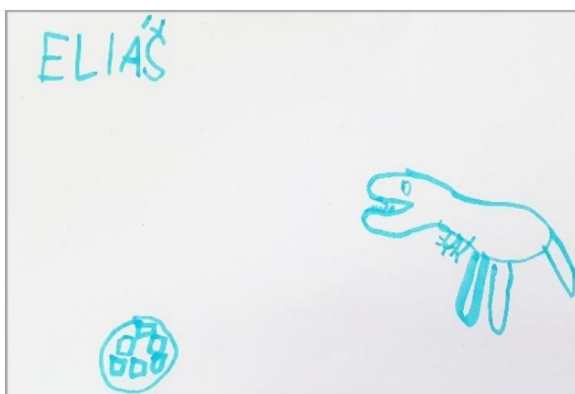
Obr. 6- Vizitka žáka 6 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 7- Vizitka žáka 7 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 8- Vizitka žáka 8 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 9- Vizitka žáka 9 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 10- Vizitka žáka 10 (zdroj: z vlastní praxe)

Výsledné obrázky účastníků z aktivity č. 1 Vlastní vizitka v distanční formě:



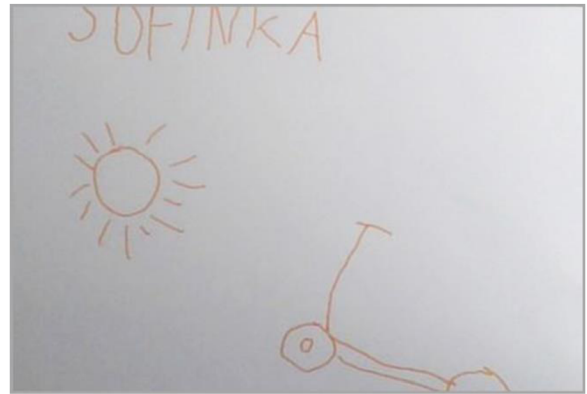
Obr. 11- Vizitka účastníka 1 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 12- Vizitka účastníka 2 (zdroj: z vlastní praxe)



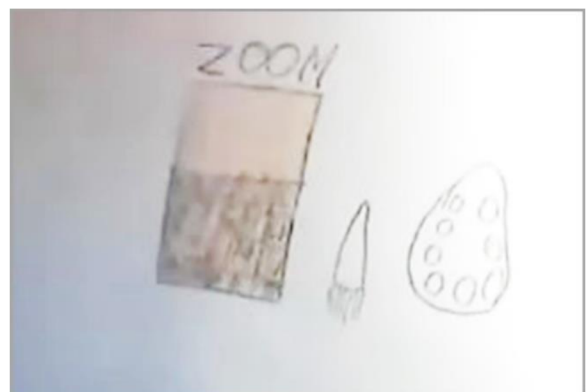
Obr. 13- Vizitka účastníka 3 (zdroj: z vlastní praxe)



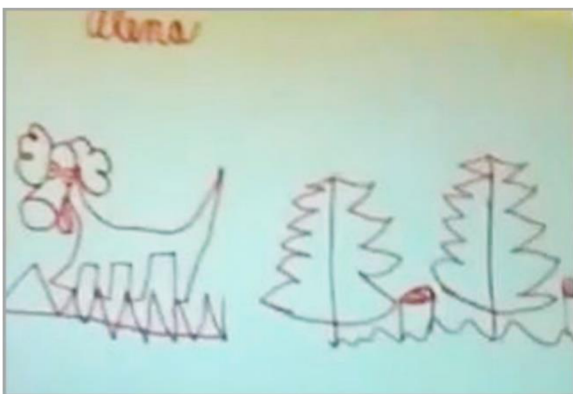
Obr. 14- Vizitka účastníka 4 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 15- Vizitka účastníka 5 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 16- Vizitka účastníka 6 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 17- Vizitka účastníka 7 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 18- Vizitka účastníka 8 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 17- Vizitka účastníka 7 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 18- Vizitka účastníka 8 (zdroj: z vlastní praxe)

Výsledné obrázky skupin žáků z aktivity č. 2 Dům snů v prezenční formě:



Obr. 21- Dům snů skupiny žáků 1 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 22- Dům snů skupiny žáků 2 (zdroj: z vlastní praxe)

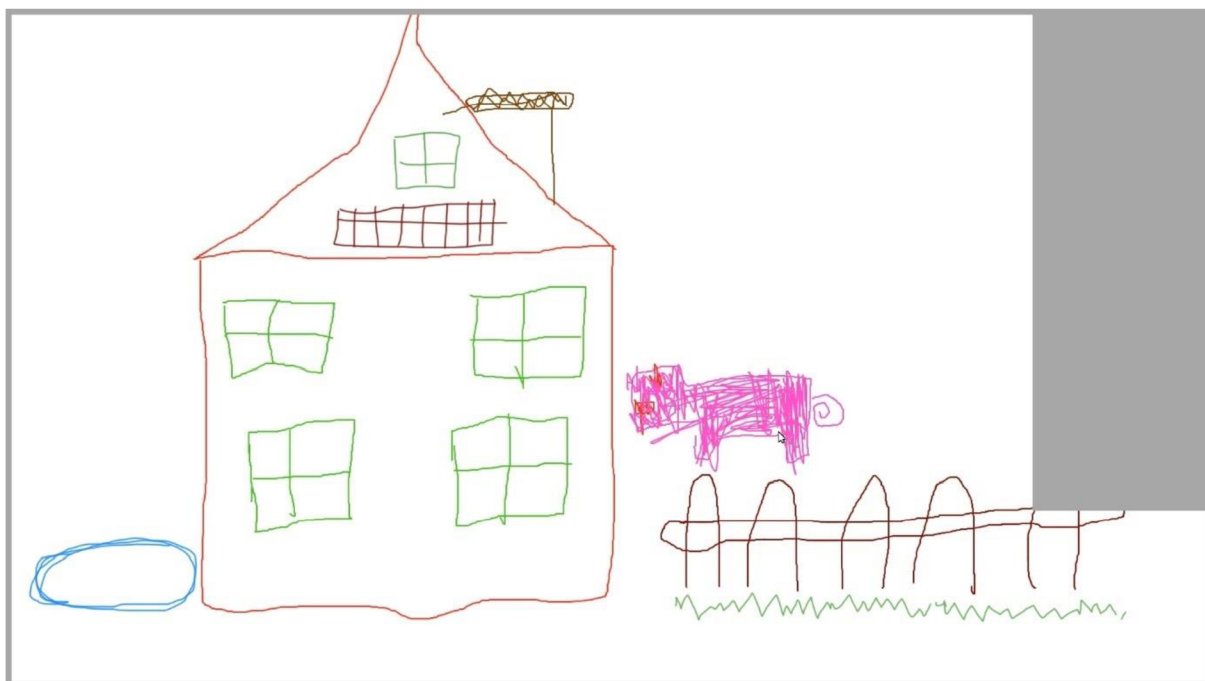


Obr. 23- Dům snů skupiny žáků 3 (zdroj: z vlastní praxe)

Výsledné obrázky skupin účastníků z aktivity č. 2 Dům snů v distanční formě:



Obr. 24- Dům snů skupiny účastníků 1 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 25- Dům snů skupiny účastníků 2 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 26- Dům snů skupiny účastníků 3 (zdroj: z vlastní praxe)

Výsledné obrázky artefiletických skupin z aktivity č. 3 Město snů v prezenční formě:



Obr. 27- Město snů skupiny žáků 1 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 28- Město snů skupiny žáků 2 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 29- Město snů skupiny žáků 3 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 30- Spojení měst (zdroj: z vlastní praxe)

Výsledné obrázky artefietických skupin z aktivity č. 3 Město snů v distanční formě:



Obr. 31- Město snů skupiny účastníků 1 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 32- Město snů skupiny účastníků 2 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 33- Město snů skupiny účastníků 3 (zdroj: z vlastní praxe)



Obr. 34- Ukázka použití gummy v aplikaci Zoom (zdroj: z vlastní praxe)